

**TECNOLOGIAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Nádia Juppe

**TECNOLOGIAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito a obtenção do título de Mestre, do curso de Pós – Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do professor Dr João Bosco

Florianópolis

2004

Nádia Juppe

**AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de mestre em Engenharia, especialidade em Mídia e Conhecimento e aprovada em sua forma final pelo programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina em março de 2004

Edson Pacheco Paladini

Coordenador do Curso de Pós graduação em Engenharia de Produção

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Bosco

Prof^ª Dr^a Vânia Ulbricht

Prof. Dr. Francisco Antonio Fialho

Florianópolis, 15 de abril de 2004

SE NÃO HOVER FRUTOS,

VALEU A BELEZA DAS FLORES;

SE NÃO HOVER FLORES,

VALEU A SOMBRA

DAS FOLHAS;

SE NÃO HOVER FOLHAS,

*VALEU A INTENÇÃO DA
SEMENTE.*

Henfil

Analfabeta e pobre ela tinha um sonho, “dar estudo aos filhos” e formar suas três meninas professora “profissão muito bonita para mulher”, dizia . E com orgulho contava: as meninas iam para a escola de pé no chão mas não faltavam um dia! Realizou seu sonho, suas filhas hoje são professoras aposentadas e as netas iam para a escola calçadas. As três bisnetas, filhas de uma das netas seguem na mesma direção ... É hereditariedade, esta no sangue ou é destino?

À memória de minha avó, Catarina F. de Jesus, cujos momentos passados juntas não foram suficientes para demonstrar todo o meu carinho e gratidão.

Sumário

INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO 1 Delineamento da Pesquisa	07
1.1 Questões, objetivo, método e subjetividades	07
CAPÍTULO 2 Tecnologias e Infância: percepções e estranhamentos	12
2.1 Compartilhando experiências	12
2.2 As TICS em atividades com crianças de 1 a 2 anos	15
2.2.1 Vídeo: das primeiras falas às imagens	15
2.2.2 Projetor de slides: imagens, sombras e movimento	17
2.3 Atividades com crianças de 4 a 6 anos: novos usos para tecnologias antigas	18
2.3.1 O mimeógrafo e a xerografia: a reprodução gráfica das crianças	18
2.3.2 O aparelho de som: contribuições para a socialização e o repertório	20
2.4 Considerações sobre as atividades descritas	21
CAPÍTULO 3 – História e concepções da Infância	23
3.1 O trato histórico: Entre conquistas e conflitos	26
3.2 Condição social da criança e a pedagogia da Infância	26
3.3 Outros olhares sobre a Infância	27
3.4 Educação Infantil: Legislação, Formação.e Tecnologias	31
3.4.1 A criança consumidora:	34
CAPÍTULO 4 – Tecnologias, Educação e os contextos sociais	38
4.1 Do corpo máquina a máquina	38
4.2 Entre divergências e convergências	40
4.3 O mito	42
4.4 O analfabetismo tecnológico	43
4.4.1 As escolas, os conteúdos e as tecnologias de comunicação	45
4.4.2 Novas tecnologias: discursos e percursos	47

CAPÍTULO 5 – A pesquisa	52
5.1 As complexidades do percurso	52
5.1.1 As instituições de educação Infantil do Município de São José.....	54
5.1.2 Realidades e peculiaridades	56
5.2 Dados da pesquisa: Entre conversas... ..	63
5.2.1 Equipamentos: entre presenças e ausências	66
5.3 Delimitando fronteiras: a realidade e os caminhos	69
5.3.1 A presença das tecnologias: realidades e contradições	77
5.3.1.1 Sobre um dia de chuva	78
5.3.1.2 Parada Pedagógica	80
5.3.2 As tecnologias e seus espaços	82
5.3.3 Os meios e as mensagens	85
5.4 Educação Tecnológica: quem educa o educador?	91
5.4.1 A violência no contexto educacional e tecnológico	97
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 103
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 107
 ANEXOS	 114

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Fernando Forcellini, pai de minha “aluninha” Maria Fernanda, por ter me aberto as portas.

Ao professor Dr. Manoel Sarmiento, pelo apoio, sugestões e contribuições, indo além, me reconduzindo pelos instigantes caminhos da poesia e da arte.

Ao professor Dr. Josué, pelas sugestões na definição do objeto da pesquisa.

Ao professor Dr. João Bosco pela orientação.

Aos meus irmãos João Paulo e Antonio Henrique Faraco, pela assistência técnica, essencial sempre que “a máquina à frente do computador” falhava.

À direção, colegiado e colegas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, pelo interesse e apoio, especialmente a prof. e mestra Sônia Maria Jordão de Castro pelo desprendimento, simplicidade e atenção nos momentos que precisei.

As docentes e demais profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEI) onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento e disponibilidade.

À Neusa Maria dos Santos amiga e incentivadora.

E finalmente a todas as crianças, com quem atuo e atuei nestes anos de trabalho, por me ensinarem a conhecer melhor as especificidades desta etapa da vida e a tantas outras, meninos e meninas, que segundo Rosa Batista (1998) permanecem nas instituições de educação infantil “dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas”.

ABSTRACT

This work search weaves considerations about the presence of technologies, from the older to the up-to-dater in the children's educational institutions – which attend to children between three and six years old. The contribution (or not) of the technologies to the educational spaces is assessed basing on empirical, theoretical and practical interlocation with thinkers of the Sociology, History, Psychology and Technological field. Deal with, also, the gap between the possibilities of use and the access actual to equipments by the institutions. The analyze made of the problematic rely on visits to 14 educational institutional children's in the Sao Jose's city (SC), in 2003. Beyond report concerning existent equipments in the institutions and forms of use, the work included interviews with teachers and administrative body's members. It made clear the necessity of more investment for capacitate to the teachers, whether in the handling technology, or in the childhood's very theory. Since the teacher's formation, presented in LDB-LDBEN requirement presents gaps due as much to the form as to how it must be given. It is a problem that concerns, above all, the own docents; many of these admitted and lamented this gap in yours formations over the interviews. The visit to the institutions made clear that the available equipments are insufficient, not only as far as quantity is concerned, but also as far as quality is concerned, and the lack of alternatives. The access to the media technologies, as television and videocassette, is almost always precarious. There is not proper space and furnishings to use these resources. Besides, the schools have no financial autonomy for equipments' acquisition and concert – many times they need to appeal stratagems as raffles, parties, or draws to try get the necessary money. These kinds of measures almost always are following by feeling that the responsible institutions neglect the children's schools. The safety subject matter is other sensitive point for the institutions, due to necessity put bars and other safety resources to avoid equipments' theft. Without the intention to exhaust the theme, but rather broaden their possibilities, the presented analysis open space to inquiries in the public policies' field concerning children's education, teacher's formation and educational technologies

RESUMO

Este trabalho busca tecer considerações sobre a presença das tecnologias, das mais antigas às atuais, nas instituições de educação infantil – que atendem crianças entre três e seis anos de idade. A contribuição (ou não) das tecnologias nesses espaços educativos é avaliada a partir da interlocução empírica, teórica e prática com autores da Sociologia, História, Psicologia e do campo tecnológico. Discute-se, também, a distância entre as possibilidades de uso e a realidade de acesso aos equipamentos por parte das instituições. A análise da problemática se baseia em visitas a 14 instituições de educação infantil do município de São José (SC), no ano de 2003. Além do levantamento sobre os equipamentos existentes nas instituições e das formas de uso, o trabalho incluiu entrevistas com professores e membros do corpo administrativo. Ficou evidente a necessidade de investir mais na capacitação do professor, tanto no manuseio da tecnologia quanto nas próprias teorias da infância, uma vez que esta formação, sendo exigência da LDB-LDBEN apresenta lacunas pela forma como pela dada. É um problema que preocupa antes de tudo os próprios docentes, muitos dos quais admitiram e lamentaram essa lacuna na formação durante as entrevistas. As visitas às instituições deixaram claro que os equipamentos disponíveis são insuficientes, não apenas no que diz respeito à quantidade, mas também à qualidade e à falta de alternativas. O acesso às tecnologias midiáticas, como televisão e vídeo, é quase sempre precário. Não há espaço e mobiliário adequado para o uso desses recursos. Além disso, as escolas não desfrutam de autonomia financeira para aquisição e conserto dos equipamentos – muitas vezes se vêem obrigadas a recorrer a artifícios como rifas, festas ou sorteios para tentar obter o dinheiro necessário. Esse tipo de providência quase sempre é acompanhado pelo sentimento de que as escolas infantis são negligenciadas pelos órgãos responsáveis. A questão da segurança é outro ponto sensível para as instituições, em função da necessidade de instalar grades e outros recursos do gênero para evitar furto dos equipamentos. Sem a pretensão de esgotar o tema, e sim de ampliar suas possibilidades, as análises apresentadas abrem espaço para investigações no campo das políticas públicas para a educação infantil, formação dos profissional e tecnologias educacionais.

INTRODUÇÃO

Existem histórias que estão ancoradas em evidências aceitas amplamente como fatos reais e existem outras em que os limites são colocados apenas pela imaginação de quem as cria, portanto, nada melhor que a observação da realidade para subsidiar a reflexão. É daí que costuma florescer a motivação para projetos de pesquisa e de estudos. Creio que a história a seguir, ao explicar o meu “desvio” do caminho das artes para o percurso das tecnologias na educação infantil, situará as razões desta pesquisa.

Meu ingresso na educação infantil aconteceu em 1991, num vôo direto do estado do Amapá, onde morei durante dez anos e ingressei no serviço público federal, como professora do atualmente denominado ensino fundamental e médio. Aprovada em concurso público, freqüentaria a partir dali um novo endereço profissional: o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Era uma longa viagem, não apenas geográfica, mas em todos os outros sentidos pessoais e profissionais.

Viveria em outra realidade profissional diante da perspectiva de atuar na educação infantil, área até então desconhecida. Minha experiência anterior era voltada a adolescentes e adultos, lecionando Educação Artística, resultado de minha formação em Artes Plásticas.

Embora estivesse de volta à minha cidade de origem, Florianópolis, a sensação inicial era de estranhamento, após o longo período de exílio voluntário. O regresso se tornou possível pela via da “redistribuição”, depois que o território do Amapá se tornou estado da federação. Assim, pude vagar por “conhecidas terras estranhas” próprias deste meu novo campo educacional.

Como minha formação no ensino médio foi a do antigo Magistério, tive que fazer um vôo rasante, um deslocamento, entre o meu já familiar território da arte e o quase desconhecido território da pedagogia. De repente, me vi em meio a uma aterrissagem de emergência na sala de aula, devido o início do ano letivo. “O encontro inesperado provocou em mim um olhar de estranhamento” (Campos, 2002:1) e como Alice na toca do coelho¹, atravessei o espelho, ingressando em um outro mundo: o mundo do faz de conta, da fantasia, das negociações, das interações, das adaptações, da brincadeira em todas as dimensões, do

¹Carrol, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Ática, 2002.

conhecimento não fragmentado e também das tecnologias, derivando de cada estranhamento novas descobertas.

Resisti às circunstâncias do momento (e a sugestão das colegas de trabalho) e não parti de imediato para uma formação em Pedagogia. Retornei à faculdade de Artes Plásticas para complementar minha formação na área, buscando conexões com os territórios próprios das teorias da infância, às quais já havia tido contato por meio de leituras, discussões ocorridas em reuniões, paradas pedagógicas, participação em congressos e outros eventos ligados à educação infantil.

E as tecnologias, quando aparecem nesta história? Logo me chamou a atenção o aparato tecnológico presente no meu atual local de trabalho, mediando e contribuindo a ação pedagógica, naqueles momentos de sintonia entre crianças e educadoras, unidas pelo mesmo fio que tece a teia do conhecimento e do aprendizado mútuo.

Ao perceber a estrutura tecnológica que o NDI possui, compreendi a importância da tecnologia no sentido de mediar, ampliar e desenvolver informações, cultura e conhecimento para além dos aspectos operacionais de interação com o mundo. Se as ferramentas dão forma às metas de quem delas se utiliza (Barato, 2003)², cabe à escola o papel fundamental de orientar e possibilitar seu uso, por meio de contato contínuo, progressivo e crítico.

Abro aqui parênteses para esclarecer que, a cidade onde morava, recebia muitos alunos vindos do interior, de uma realidade difícil de imaginar para quem desconhece estas regiões brasileiras. Lá, as pequenas vilas são distantes umas das outras, e também da capital, Macapá. Muitas não possuem energia elétrica, o que dificulta a comunicação e o acesso aos “benefícios” da modernidade – inclusive a escola. Só quando migram destes locais para a capital em busca de melhores condições de vida, é que muitos adultos, adolescentes e crianças têm contato com recursos considerados “comuns” para nós, como luz elétrica, fogão a gás, televisão ou geladeira.

No período em que residi no Amapá, entre 1982 e 1991, as únicas tecnologias modernas presentes e disponíveis para os moradores destes locais longínquos, eram a bicicleta e o rádio de pilha. As emissoras AM tinham um papel importante como veículo de comunicação entre pessoas e comunidades. As escolas da capital possuíam poucos

² Troca de Correspondência com o autor (e-mail) 10/12/2003.

equipamentos tecnológicos, geralmente restritos a um aparelho de som (modelo “três em um”), usado em ocasiões festivas sob supervisão dos profissionais.

O retorno a Florianópolis lançou-me à uma nova realidade sob outro olhar, respaldado nos simbolismos inconscientes e culturais, subsidiaram a reflexão sobre as possibilidades de uso das Tecnologias, que pelo viés da arte nos apresenta aspectos e maneiras de sentir o mundo que vão além do que a linguagem oral ou a escrita podem conceituar. A criatividade é fator essencial para a aplicação desse recurso, já que o conhecimento *se constrói* diferentemente no meio da ciência e da arte (Zamboni, 1998).

Arte e tecnologia têm, em comum, o poder de encantar seus contempladores, diz Belloni (2001: 7) ao referir-se sobre o fascínio que certas tecnologias exercem sobre crianças e adolescentes e descreve o “impacto tecnológico” como um processo social. Ao mesmo tempo em que, como a arte, propicia a integração entre movimento, imagem, som e luz, as tecnologias influenciam as formas de pensar e de se expressar socialmente.

Esta questão torna-se importante quando trata da educação infantil, que centra as ações pedagógicas no desenvolvimento e nas relações da criança em todos os seus aspectos humanos e sociais. Dependendo das circunstâncias e das características individuais, cada criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto, extraindo dele os recursos necessários para o seu desenvolvimento. (Galvão: 1995; Taille: 1992; Dantas: 1992).

Em busca de respostas para os inúmeros questionamentos, decorrente desta nova situação, entrei em contato com o grupo de estudos e pesquisas da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado por professores do Centro de Educação (CED) – entre eles o Núcleo de zero a seis, cujo trabalho abrange os diversos aspectos dessa faixa etária, e o grupo liderado pelo Doutor João Josué da Silva Filho, do qual passei a ser integrante por abordar a questão tecnológica na infância em uma perspectiva onde a criança tenha:

”O direito a uma educação que favoreça o desenvolvimento de todos os aspectos da totalidade humana (...); uma educação que favoreça os aspectos afetivos, sociais, físicos e não apenas os intelectuais, e muito menos um intelectual preso à forma de pensar que não permitam ser críticas de si próprias, que se imponham acima de todas as referências, ou, pior, que dizem não possui”. (Silva Filho, 1998)

Portanto, esta pesquisa origina-se, em parte, pelo estranhamento provocado por situações em que há rupturas bruscas seguidas pela inserção em um contexto muito diferente do anterior. No meu caso, as especificidades de cada experiência contribuíram para um despertar relacionado a questões etárias, relacionais e de procedimentos – como, por exemplo, os choques culturais nas convivências de trabalho, devido à formação “psicologista” e “pedagoga” e ainda provinciana, ditada pelos cursos de Pedagogia e refletida no grupo de trabalho com quem atuava na época.

Faria (1999:76) coloca que, embora, seja inegável as contribuições dessa área, ela tem trazido obstáculos quando vista como única ciência fomentadora de uma pedagogia característica da infância, “principalmente aquelas psicologias que entendem o desenvolvimento infantil apenas como processo (...) sem contemplar a própria dinâmica da construção da infância.”

Nesta perspectiva, considero que as questões apresentadas até o momento, razões deste trabalho, foram inspiradas nas peculiaridades do mundo das crianças pequenas, da arte, das tecnologias e da ação pedagógica como mediação, com o intuito de buscar elementos que coloquem em pauta discussões sobre as visões reinantes no campo das teorias da infância, das questões tecnológicas na educação e da formação do educador e suas práticas.

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

1.1. Questões, objetivos, metodologia e subjetividades

Com este trabalho de cunho qualitativo, procuro contribuir para futuras investigações sobre a temática, lançando mão em alguns momentos de dados quantitativos, seguidos de análises que, neste momento, buscam muito mais compreender do que explicar os fenômenos educacionais. A motivação primordial é conhecer o que está sendo praticado nas instituições

de educação infantil e como se constitui o trabalho nas mesmas, em especial no aspecto da intencionalidade pedagógica, planejamento e aplicação dos diferentes meios.

A busca para identificar equipamentos e formas de incorporação dos mesmos na prática educacional com crianças orienta-se por uma perspectiva pedagógica que tenta conhecer como outras instituições de educação infantil pensam e utilizam as tecnologias, eventualmente presentes em *seus espaços*, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Os estabelecimentos de ensino na sociedade contemporânea têm tido um papel relevante na propagação e utilização de materiais didáticos que estabeleçam interação entre o conhecimento a ser transmitido e a aprendizagem. Nesta perspectiva, surgiram os seguintes questionamentos:

As instituições de educação infantil possuem tecnologias suficientes a ponto de atender adequadamente, em termos de quantidade e qualidade, as especificidades próprias das faixas etárias em suas práticas pedagógicas?

Esta questão remete a outras:

Quais as características mais marcantes do trabalho pedagógico com crianças nas instituições educativas brasileiras?

Quais os equipamentos ali presentes?

Quais das tecnologias freqüentemente presentes no espaço da educação infantil brasileira compõem o corpo das chamadas “Novas Tecnologias”, ligadas ao recente desenvolvimento da eletroeletrônica, da telemática, dos microcircuitos, da informática etc?

Quais destas são mais utilizadas pelos professores no espaço da educação infantil institucionalizada?

Que formação é oferecida aos professores com este fim?

As instituições possuem ambientes adequados para o uso com a crianças, de televisão, vídeo, computador entre outros?

As questões colocadas acima são muito amplas e, no decorrer trabalho será efetuado um estudo abrangendo 14 das 18 instituições públicas de educação infantil do município de

São José, situado na Grande Florianópolis (SC), que atendem a crianças na faixa etária de três a seis anos.

A averiguação dessas questões foi feita com o objetivo de verificar a existência de equipamentos e mapear tipo, quantidade e disponibilidade nas instituições de educação infantil, bem como interpretar os modos como as professoras lidam com os equipamentos no momento da ação pedagógica.

E, finalmente, a análise de dados fundamentada nas concepções teóricas próprias da Pedagogia da Infância, das diretrizes da educação infantil e suas implicações na área das tecnologias, entre elas as de informação e comunicação.

De acordo com objetivos traçados, a dissertação desenvolve-se a partir das questões sobre as tecnologias no âmbito da sociedade e da educação, com intuito de interpretar seu significado e relevância na sociedade contemporânea. Para isso, compartilho em um primeiro momento de dados da minha própria experiência profissional como professora de educação infantil no NDI, caracterizando esta instituição e relatando atividades realizadas em sala com crianças de diferentes faixas etárias envolvendo o uso de diferentes equipamentos.

Nos momentos seguintes, faço uma rápida retrospectiva histórica sobre a educação infantil no Brasil, sob a perspectiva dos movimentos que buscam a garantia de qualidade e o respeito aos direitos das crianças. Em seguida discorro sobre a condição social da criança e suas especificidades, e também sobre as questões inerentes à definição de uma “Pedagogia da Educação Infantil”. Esta expressão foi empregada por Rocha (1999) para definir uma educação que considere os aspectos específicos da criança até seis anos, em que a instituição de educação infantil, como serviço público, tenha uma proposta educativa que permita a vivência da infância em todas as suas dimensões e o exercício da cidadania seja uma realidade, o que certamente implica investimentos na formação do educador (Arroyo, 1994).

Na seqüência dos capítulos, circulo pelo âmbito da legislação e das políticas de formação, enfatizando aspectos próprios da ação pedagógica na educação infantil, e transita-se por outras áreas das ciências humanas, como as Ciências Sociais, História e os domínios da tecnologia, suas linguagens e usos na educação e influência sobre a sociedade contemporânea.

Quanto ao aporte empírico, abordado no último capítulo, os dados levantados na pesquisa de campo serão confrontados com as informações obtidas nas visitas realizadas em

instituições de educação infantil que atendem crianças de três a seis anos, no município de São José (SC), orientando-se à luz dos critérios para um atendimento em creches que respeitem os Direitos Fundamentais da Criança, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1995.

Em uma das suas diretrizes, o documento estipula que a política da creche deve reconhecer que as crianças têm o direito de ampliar seus conhecimentos, propiciando a elas o acesso à produção cultural e prevendo em seu orçamento a compra e reposição de livros e *materiais adequados e suficientes* para o número de crianças e as faixas etárias, na medida em que:

“Os novos marcos legais trazem novas implicações na área. Concebem a criança como sujeito de direitos (a educação infantil não é favor, é uma dádiva) sobre princípios e valorização dos profissionais da educação e preocupam-se com o estabelecimento de padrões de qualidade pelos sistemas de ensino. Tal inclusão da creche no sistema escolar requer condições de trabalho de seus educadores.” (Oliveira, 2002: 81)

Ainda neste capítulo, terão destaque as problemáticas que envolvem as tecnologias nos territórios da educação infantil. Depois de obter um quadro geral da realidade das instituições visitadas, faço um recorte analítico fixando-me em duas instituições e nas tecnologias midiáticas, principalmente a televisão e seus conteúdos, por ser esta o equipamento cuja presença mais se destaca nestes espaços.

Por que o município de São José? Por considerar que o deslocamento de foco tem características positivas por desarticular identidades estáveis do passado (“e presente”), além de abrir possibilidades de novas articulações, com a criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos (Hall, 2002: 18). Vi nesse município um campo fértil para investigação em diversas áreas, além de, em minhas buscas, encontrar poucas referências de pesquisa em educação infantil e tecnologias que façam referência à região.

O objetivo de conhecer outra realidade, diferente do meu local de trabalho e das minhas experiências – já que o NDI possui especificidades, que o colocam como um espaço público peculiar por estar inserido no contexto universitário – justifica o meu interesse em conhecer outras realidades, embora não estivesse totalmente alheia a elas em função de

contatos obtidos em extensões realizadas em instituições públicas de vários municípios do estado e de contatos com os profissionais da área, efetivados em encontros, congressos e nas “trocas de figurinhas” com professores de outras localidades.

2 TECNOLOGIAS E INFÂNCIA: PERCEPÇÕES E ESTRANHAMENTOS

2.1. Compartilhando experiências

Se muito vale o já feito

Mais vale o que será

E o que foi feito

É preciso conhecer

Para melhor prosseguir

Milton Nascimento e Fernando Brant (O que foi feito será)

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI (www.ndi.ufsc.br) situa-se no Campus Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no bairro Trindade, e está vinculado ao Centro de Educação desta instituição. Caracteriza-se como espaço educativo, de estágios, pesquisa e extensão, possuindo um corpo docente de 26 professores efetivos, com graduação em Pedagogia (com apenas duas exceções).

A maioria dos professores tem especialização em educação infantil. Há uma política interna de incentivo à formação, originando, até o momento, um quadro com 30% de professores com mestrado e outros que neste momento cursam o doutorado.

O NDI atende crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, filhos de estudantes, funcionários e docentes desta universidade e sua dinâmica pedagógica permite a flexibilidade em torno das faixas etárias com as quais atuam os professores, possibilitando-lhes mudar de turma anualmente de acordo com suas propostas de trabalho ou projetos para o ano letivo. Isso nos permite ter conhecimento das especificidades de cada fase desta etapa da infância, já que podemos estar em contato tanto com bebês de três meses quanto com crianças de seis anos.

Os relatos a seguir, tratam de momentos ocorridos sob minha orientação com crianças com as quais atuei e têm como intenção ilustrar os temas abordados e gerar reflexões sobre o

acesso às tecnologias disponíveis na escola, considerando as especificidades da faixa etária e o direito a uma educação que favoreça o exercício do imaginário, do lúdico e da criatividade dentro de um contexto de aprendizagem e interatividade.

Julgo necessário, esta exposição, pela estranheza que o uso de determinados recursos tecnológicos causa aos que não têm familiaridade com o trabalho com crianças pequenas. Quando se fala em tecnologia na educação, logo vem à mente o que o mercado possui de mais atual. O computador se destaca, atrelado ao pensamento cognitivista que prevê seu uso para estimulação da inteligência ou como recurso para queimar etapas no desenvolvimento da criança. O desafio é justamente mostrar que, com imaginação e criatividade, pode-se proporcionar às crianças pequenas situações de aprendizagem e interação que respeitem as especificidades próprias de cada fase, usando instrumentos acessíveis e assimiláveis por elas, sejam eles modernos ou antigos.

Cabe ressaltar que, conforme será visto no decorrer deste trabalho, as ações pedagógicas na infância são muito diferentes das praticadas no ensino fundamental ou médio. A dinâmica é outra, exige outro ritmo, outro tempo e espaço, e, como nas produções artísticas, os resultados nem sempre podem ser previsíveis. Os dois têm em comum as dinâmicas, os padrões flexíveis, a troca do “certo ou errado” pela multiplicidade de possibilidades e resultados que faz o espaço da infância identificar-se com o espaço livre da arte.

Lembro também, que a realidade local onde estas ações se realizam, é muito diferente da encontrada na maioria das instituições públicas de educação infantil, uma vez que o NDI possui uma infra-estrutura que atende às necessidades básicas do seu cotidiano, com espaço, equipamentos e mobiliários adequados as exigências das atividades e das faixas etárias.

Quanto aos equipamentos, dispomos desde os mais antigos, como o mimeógrafo, até as mais modernos – televisão, vídeo, filmadora, máquinas fotográficas e computadores com acesso à Internet –, embora a questão tecnológica não esteja incluída no projeto pedagógico institucional e o uso do computador ainda se limite quase sempre aos trabalhos burocráticos. Não possuímos um laboratório de informática, por exemplo. Entre as crianças com mais de seis anos, apenas uma das turmas dispõe desse material em sala.

As discussões pedagógicas oriundas da Psicologia, pautadas nas teorias sócio-interacionistas ou sócio-históricas e psicogenéticas representadas pelas produções teóricas de

Piaget, Wygostsk e Wallom, foram a referência de orientação para as ações pedagógicas da instituição até a década de 90.

Atualmente essas teorias sofrem críticas pela pretensão de decifrar e aclarar situações ainda desconhecidas sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ao investir nesta direção, tornam-se estruturadoras da experiência desses sujeitos. A consequência é a constituição do sujeito ainda em formação, o que permite a produção e o consumo de conceitos que, pelas suas releituras no interior das teorias, criam expectativas interpretativas na medida em que modelam formas de ser e agir (Souza, 1996: 41).

Ainda por este ângulo, a infância é vista como um simples estado de acesso à fase adulta, inconsistente e passageira, em que o conhecimento e as experiências acumuladas serão as referências para a vida adulta. Essa visão a desqualifica, relegando-a a um estado transitório, inacabado e imperfeito, resultando em concepções que marcam profundamente o entendimento do que é ser criança na modernidade (ibdem: 44).

Para Kuhlmann Jr (1999:56), a pedagogia para alicerçar-se como campo de conhecimento, cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista, a partir do qual se subordina uma estrutura educacional de outra ordem: o ensino fundamental. É visível que as discussões em torno desta temática necessitam de ampliação e aprofundamento teórico crítico, para que seja possível desconstruir o que a tradição “psicologista” da educação alojou em nós.

Apesar das críticas, essas teorias foram a base para realização das atividades que aqui serão descritas, planejadas com o objetivo de observar como crianças pequenas interagem com os equipamentos tecnológicos – vistos como instrumentos de socialização, interação, mediação e aprendizagem centradas nos infantes e seus domínios afetivos, cognitivos e motor.

Busca-se, assim, compreender o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, no qual o sujeito se constrói nas interações com o meio, e, por este ponto de vista, o conceito de mediação como processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos (Oliveira, 1993; Freitas, 1994; Galvão, 1995; Mello, 1999; Dantas, 2000).

2.2. As TICs em atividades com crianças de um a dois anos

2.2.1. Vídeo: das primeiras falas às imagens

O projeto pedagógico institucional do NDI, para faixa etária de zero a três anos, no ano de 2002, alicerçava-se em quatro eixos: o jogo, a brincadeira, as interações e as linguagens (entendendo como linguagem à expressão corporal, musical, plástica, cênica e gestual). Objetivando atender as demandas deste plano e as especificidades da faixa etária de meu grupo, caracterizada pelo desenvolvimento da linguagem oral e a da autonomia, lancei mão dos recursos dos quais dispomos, oferecendo momentos que envolvessem o uso do vídeo, na expectativa de que o material viesse contribuir para o enriquecimento da fase pela qual passavam as crianças naquele momento.

Este grupo caracterizava-se por oito crianças bastante ativas, com idades entre um ano e meio e dois anos, já bastante estimuladas pelos pais. Chegavam à escola, portanto, com um bom repertório vivencial. Também possuíam contato com as tecnologias por disporem em seus lares de televisão, vídeo, rádio, acesso a revistas e livros de História, máquina fotográfica, TV a cabo e, alguns, filmadora e computador.

Nessa fase da infância, a criança ainda não domina completamente a linguagem oral. Algumas se comunicam com gestos e sons característicos além do choro, outros repetem palavras ou constroem pequenas frases telegráficas. O objetivo era lhes oferecer algo diferente do que é oferecido em casa e pelas imagens televisivas convencionais. Lançamos mão da coleção de vídeo Crianças Criativas (da empresa Ipê Amarelo – Criação Multimídia Ltda), uma vez que “conforme a disponibilidade da idade a criança interage mais fortemente com um ou com outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos necessários à sua faixa etária” (Galvão, 1995: 39).

Ainda nascente, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para se exteriorizar. Como nesta fase ainda predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica), a criança percebe-se como que fundida nos objetos ou nas situações, misturando a sua personalidade à dos outros, já que a consciência de si está inacabada e a personalidade apresenta-se como noção sem contornos definidos, portanto *sincrética* (ibidem, 42).

Segundo autores como Wallon, a linguagem é uma questão de grande importância como instrumento indispensável ao desenvolvimento do pensamento, destacando os efeitos que causa sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança (Dantas, 1992).

Para Vigotsky (Oliveira M. K., 1993: 49), a criança se apossa dos significados expressos pela linguagem na medida em que aplica o seu conhecimento sobre o mundo de um modo muito particular ao longo de seu desenvolvimento, caracterizado pelas interações verbais com os adultos e crianças mais velhas, de modo a ajustar significados e a relacioná-los aos conceitos que prevalecem em seu grupo lingüístico e cultural.

As crianças nesta fase observam, imitam gestos e repetem palavras dos adultos e arriscam construir pequenas frases. A palavra “lua” passou a fazer parte do pequeno vocabulário delas a partir do momento em que alguns pais mostravam e apontavam o satélite no céu, que, dependendo da fase, ainda é visível no início da manhã, período em que as crianças iniciam suas atividades na instituição. O tema coincidiu com a organização do espaço físico, decorado com estrelas, luas e sóis de papel laminado, planejado para contribuir na posse dos significados expressos pela linguagem, ampliando o universo de conhecimentos sobre o mundo.

Esta situação aciona e re-significa meios e signos quando oferecemos a elas um desenho animado, gravado em vídeo: *O aniversário da lua*, da coleção citada, com duração de sete minutos, que narra a aventura de um ursinho que deseja falar com a lua e, após algumas tentativas frustradas, sobe em uma montanha. De lá fala alto e, ao ouvir o eco da própria voz, pensa estar ouvindo a resposta da lua. Nas “respostas” que obtém imagina ser aniversário da lua, o que desencadeia uma série de situações. Durante a exposição da fita, a palavra *lua* é repetida inúmeras vezes.

A seleção desta história ocorreu baseada em alguns critérios: o foco de interesse das crianças do grupo naquele momento; a curta duração da narrativa; e a possibilidade de propor uma interlocução entre o momento vivido pelo grupo e os novos elementos simbólicos dos quais as crianças estavam se apropriando e identificando a partir do encontro com a fantasia e o real, com linguagem falada e visual, concretizado pelas imagens, sons e roteiro em conexão com o pensamento formal em outra esfera, fruto da produção do adulto.

“Os instrumentos simbólicos, palavra, imagens, ou outros signos, funcionam como referências fixas que permitem distinguir a fração existente (...) possibilitando que o pensamento se proteja de contaminações e desvios. E ao interagir com o conhecimento formal, o pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, as quais contribuem para a realização das diferenciações que devem ser realizadas pelo próprio indivíduo”. (Galvão, 1995: 86)

E a tecnologia contribui possibilitando o uso de meios que favoreçam a decifração simbólica a partir da disposição do texto visual e narrativo, em um contexto onde a criança ainda possui poucos domínios.

O objetivo foi alcançado na medida em que as atividades planejadas transcorreram conforme o previsto, num ambiente lúdico de aprendizagem e interatividade entre equipamentos, adultos e crianças, embora nessa faixa etária seja difícil avaliar o grau ou o processo de apropriação do conhecimento, pois ele é interno e particular e a criança ainda não se manifesta claramente por meio da fala. Esta questão se limita, portanto, à interpretação que o adulto faz frente às reações da criança.

Vivemos em uma sociedade cuja principal característica é a comunicação e o desenvolvimento tecnológico. A escola, e por extensão a educação infantil, não pode ficar à margem deste processo, pois a tecnologia para a educação está além da recepção ou incorporação dos meios. É necessário compreendê-la em toda sua dimensão, o que permitirá criar boas práticas (Litwin, 1997: 131). Para tanto, esta questão precisa ser pensada não só em termos de aquisição destes recursos, mas na qualificação profissional para que o uso destes materiais seja feito com o objetivo de formar sujeitos críticos, que tenham facilidade de acesso a bens culturais e a uma educação de qualidade em todos os níveis.

2.2.2. Projetor de slides: imagens, sombras e movimento

A atividade aqui descrita, faz parte cotidiano pedagógico da escola. É oferecida às crianças pequenas em virtude do interesse que demonstram, por ouvir histórias ilustradas. Por esta razão, além de livros próprios para essa fase, apresentamos como opções histórias cujas

ilustrações são projetadas na parede da sala pelo projetor de *slides* e narradas pelas professoras.

Quando a narração e a exposição terminam, desloca-se o equipamento para que as imagens possam ser projetadas em lugares diferentes da sala – teto, chão, mobília. Esse deslocamento estimula as crianças. Elas se sentem livres e, curiosas, tentam manipular as figuras, agarrá-las, persegui-las, como se tivessem corpo e movimentos e fossem passíveis de contato e manipulação. Nessa fase, o interesse pela realidade externa surge e se manifesta pela atividade exploratória imoderada (Dantas, 1992: 92), originando um momento muito divertido para elas – e também para os professores.

As crianças tentam descobrir o que há dentro do aparelho ou, na ausência das figuras, colocam-se em frente à luz projetada, reconhecendo-se nas sombras projetadas nas paredes. Nessa fase, denominada *pré-verbal*, a criança não domina totalmente a linguagem oral e recorre a instrumentos e meios indiretos para conseguir seus objetivos. (Oliveira, 1993: 46) Esta fase também pode ser denominada de *sensorio-motor e projetivo*, onde o mundo passa a ser explorado pelo sensorial e pela motricidade, pois ao movimentar-se, andar, correr, descer e subir obstáculos, apreender e manipular objetos, a criança adquire sua autonomia.

No período anterior à apropriação da consciência de si, a criança encontra-se num estado de sociabilidade sincrética. O adjetivo sincrético é utilizado para designar as misturas e confusões às quais a personalidade infantil está submetida e que a faz se perceber como que fundida nos objetos ou nas situações (Galvão, 1975: 52).

Quanto ao equipamento, cabe lembrar que a versatilidade de aparelhos tecnológicos nem sempre é a mesma e que alguns objetos de precisão despertam pouco interesse e/ou possibilidades de usos alternativos (Oliveira, 2002: 30). Há objetos que dificilmente podem ser usados “criativamente” em função das especificidades de sua função, mas que oferecem possibilidades subjacentes quando avaliados com destreza e conhecimento específico (ibidem).

2.3. Atividades com crianças de quatro a seis anos: novos usos para tecnologias antigas

2.3.1. O mimeógrafo e a xerografia: a reprodução gráfica das crianças

Em nome da inovação tecnológica, mimeógrafos e outros equipamentos estão praticamente banidos da maioria das escolas. Em função disso, relato aqui atividades realizadas com crianças de cinco a seis anos com o intuito de mostrar como “antigos recursos até hoje ainda não são bem utilizados nas escolas e incluí-los num programa de formação educacional tecnológico pode causar desconforto em quem acredita que só ‘boas técnicas’ podem melhorar a educação” (Barato, 2002: 26).

Estas atividades tinham como objetivo incentivar as crianças a produzir seus desenhos com vontade e criatividade, uma vez que algumas delas demonstravam desinteresse pelas suas produções, menosprezando-as ao compará-las com desenho de colegas, irmãos ou adultos.

Como estas crianças ingressariam no ensino fundamental no ano seguinte, percebi a urgência de amenizar esta situação, uma vez que, a partir da primeira série, a educação passa a ter compromisso com o currículo, voltado para a objetividade. O tempo concedido para a expressão artística passa a ser menor (Moreira, 1999) e a arte é enquadrada na grade de horários, devido ao tempo limitado e a um grande número de alunos por sala.

Essa situação cria uma série de dificuldades, coibindo o surgimento de resultados oriundos de uma ligação mais próxima e afetiva, própria de um trabalho de expressão profundo, visto que a produção artística se origina na espontaneidade estética e nas potencialidades de criação dos sujeitos. Com o propósito de “dar conta” do currículo, a escola neutraliza seu olhar para aspectos particulares de criança, que se revelariam por sua arte de um modo tal que *muito depressa o desenho-fala se cala, e do desenho-certeza se passa à certeza de não saber desenhar* (ibidem, 51).

As crianças eram incentivadas a desenhar e juntos, com acordo prévio, tirávamos cópias de seus desenhos no mimeógrafo e distribuíamos aos colegas que contribuíam com a obra, recortando-a, pintando-a, acrescentando outros elementos e materiais por meio de colagens, redesenhando-a, realizando nela sua própria leitura.

Todas as crianças participavam da tiragem manuseando o mimeógrafo, que, por ser um equipamento pouco conhecido delas, despertava curiosidade e estranhamentos. Criava assim uma situação de aprendizagem e interação, ao aglutiná-las em sua volta, curiosas sobre

seu funcionamento. Satisfeitas com os resultados de seu trabalho, esta passou a ser uma das atividades mais requisitadas pelas crianças.

Uma outra ferramenta não tão antiga e também pouco explorada como técnica de reprodução é a *artexeróx*. Trata-se de uma técnica que consiste em juntar elementos de interesse do artista, como objetos, recorte de figuras etc, cuja composição é xerocopiada. Além de possibilitar a ampliação ou redução de desenhos e outras. Das cópias que tirávamos surgiram variados resultados gráficos. Era a possibilidade da multiplicação, a mágica brincadeira de transformar produções supercoloridas em trabalhos monocromáticos em tons de cinza, (não tínhamos acesso a cópias coloridas) captados no bidimensional da folha branca.

Neste sentido cabe lembrar que a escola deve confluir para que os conteúdos da arte sejam desenvolvidos em sintonia com a formação do indivíduo e seu tempo, e que o desenvolvimento tecnológico desafia os sentidos e o homem contemporâneo, seduzindo-o em nome do avanço científico que o faz navegar entre espaço virtuais simultâneos e informações que se recriam no seu imaginário (Almeida, 1999: 82). É preciso considerar, no entanto, que tanto na sua presença quanto na sua ausência a tecnologia permeia as relações do cotidiano escolar, produzindo uma teia de relações, o que para Imenes (2002: 122) significa que ela é tecida na prática social e “está diretamente ligada à singularidade dos sujeitos sociais e dos espaços tempos em que é vivenciada”(ibdem).

2.3.2. O aparelho de som: contribuições para a socialização e o repertório

Todas as atividades aqui descritas e realizadas em sala eram sempre acompanhadas de música, por meio de aparelhos de sons (rádio gravador) e CDs trazidos pelas crianças ou por mim, procurando oferecer-lhes opções como música erudita, orientais, indígenas, resultando num repertório musical variado.

Em outros momentos, o aparelho de som era usado para gravar as falas das crianças, que se encantavam ao ouvir sua voz sem a imagem, pois muitas estavam acostumadas a se ver em vídeo nas filmagens feitas em casa pelos pais ou na escola. Ao ouvir somente a voz, perguntavam: “sou eu que estou aí dentro?”. Estas situações induziam a outras atividades, como ligar o aparelho de som a um microfone, transformando um canto da sala em palco para

shows de rock ou música sertaneja, tudo de acordo com o imaginário infantil, inclusive com cobrança de ingressos e fabricação de dinheiro – era curioso ver as crianças se esforçando para saber como se escreve “bilheteria” ou os nomes dos artistas que seriam anunciados nos “cartazes” de divulgação do “espetáculo”.

Destaca-se aqui a tecnologia exercendo seu papel socializador, desencadeando acontecimentos que enriquecem o cotidiano educativo, na medida em que, torna crianças e adultos, aptos e receptivos às manifestações e incorporações tecnológicas e culturais. A escola contribui quando as estimula a fazer seu uso de forma criativa.

Além do aparelho de som e do microfone, o NDI disponibiliza às crianças a televisão, o vídeo e o computador, que embora não estivesse disponível em sala da aula, se fazia presente por meio de teclados em desuso, trazidos para a escola com finalidade de brincadeira. Esses teclados eram colocados em mesinhas onde as crianças brincavam de digitar. Para contribuir, muitos pais enviavam figuras de animais, plantas ou desenhos para colorir feitas no computador (exemplo de tecnologia nova para usos antigos).

É a máquina mediando relações, é a instituição integrando as tecnologias ao seu cotidiano, de modo criativo, crítico, competente. Isso exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais nas políticas educacionais, na formação de professores, pesquisa, nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos – materiais didáticos e pedagógicos –, além de muita criatividade (Belloni, 2001: 10).

2.4. Considerações sobre as atividades descritas

Os momentos, aqui descritos, não pretendem ser uma fórmula para o “bem ensinar” e o “bem aprender”, assim como algumas destas atividades não são novidade para muitos educadores. Visam apenas ilustrar como tecnologias, destinadas a diferentes fins, podem contribuir para a prática educativa, indo além da função da “lógica instrumental-utilitarista” e da mediação, atuando como elemento de interlocução entre o conhecimento formal e a realidade do cotidiano social e educativo.

Vivemos num momento em que sofremos uma forte pressão comercial e retórica em relação à aquisição e à presença de tecnologias nas escolas. Na sociedade da informação, a estratégia de culto à novidade foi aperfeiçoada, e o “velho é necessariamente ruim” (Barato, 2002: 76). Assim, descarta-se o aproveitamento de equipamentos simples, que podem ser de grande valia quando usados com sensibilidade, criatividade e domínio de suas linguagens.

Na educação infantil é necessário um olhar global e atento para os desafios impostos pela forma como hoje se percebe a criança e como a criança percebe o mundo, pois a tecnologia também pode ter múltiplas faces. Seu uso inadequado, desconectado do conhecimento sobre as pertencas sociais, questões culturais, éticas, políticas e comerciais pode gerar sentidos ambíguos, indo além do conhecimento e lazer, causando isolamento, alienação, ou reforçar estereótipos.

Cabe ao educador entender o que está implícito nesses meios, principalmente os situados no contexto da mídia-educação. Para Kenski (2003: 23), as mídias há muito tempo abdicaram de suas características de mero suporte tecnológico para criar lógicas próprias, formas particulares de comunicar-se com as capacidades emocionais, cognitivas e intuitivas das pessoas. Isso tudo concede a elas um status que vai além do suporte: passaram a interferir nas relações sociais e na aquisição do conhecimento, fornecendo elementos para o surgimento de novas culturas e modelos de sociedade.

Por isto as instituições educativas precisam estar atentas a este novo mundo, cada vez mais “aberto”, e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, exercitando o desapego dos espaços e tempos “fechados” do espaço físico, do livro didático e do currículo, preparando-se para enfrentar os desafios colocados pelas tecnologias e suas inovações.

3 HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA

3.1. O trato histórico: entre conquistas e conflitos

“Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos no esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica.” Kuhlmann Jr (1999)

A presença das tecnologias nas instituições de educação infantil impõe um desafio frente a idéias e ações que venham efetivamente resultar em um trabalho de qualidade orientado pelos *direitos fundamentais da criança*, uma vez que as tecnologias nas suas mais variadas formas sempre estiveram presentes nas instituições educativas – embora as pesquisas históricas específicas sobre sua presença nos espaços institucionais da infância relacionados a crianças pequenas (zero a seis anos) ainda sejam tímidas.

Arrisca-se justificar este retraimento pelo próprio trato histórico dado à infância na sociedade ocidental. Somente há bem pouco tempo abordagens relativas à educação infantil, nesta faixa etária, passaram estar presentes nas produções acadêmicas (Vieira, 1999: 80).

Embora os momentos históricos construam-se concomitantemente às questões e aos modos pelos quais procuram resolvê-las (Pereira e Souza, 2001: 27), pelo viés desta abordagem as pesquisas realizadas no campo da educação infantil consideram a infância como uma fase diferente da idade adulta, ainda que os discursos proferidos em cada época considerem, em seus ideais e expectativas, a criança como sujeito em formação, não reconhecida nas suas especificidades (ibidem: 28).

As concepções distinguem a criança como miniatura dos adultos, ou ainda como “folha de papel em branco” a ser escrita com o respaldo da educação familiar ou institucional,

originando diferentes visões e procedimentos no âmbito da educação. Sobretudo na educação de crianças pequenas, as abordagens se pautavam nos princípios da “domesticação”, com vistas a prepará-las para exercer no futuro o papel de adultos corretamente enquadrados nas normas da sociedade vigente.

As pesquisas históricas sobre as práticas pedagógicas no Brasil e o surgimento de instituições de educação infantil remontam ao início da colonização. Mostram os jesuítas como os primeiros *educadores* de crianças pequenas, inspirados na *imagem de Jesus criança* – ou seja, na *inocência da natureza infantil*. Ao catequizar os índios, começava-se pelos pequenos, com base na concepção educativa que via as crianças como uma “tábua rasa”, visando discipliná-las e distanciá-las do pecado (Del Priori, 1996).

No decorrer dos tempos, o país foi crescendo e as cidades se expandindo, ocasionando o surgimento da indústria e o fim da mão-de-obra escrava – que, no Brasil, foi substituída pelo trabalho de imigrantes europeus, entre os séculos XIX e XX. A presença dos imigrantes contribuiu fortemente para o surgimento das primeiras instituições de educação infantil, para crianças pequenas, cujas concepções originavam-se nos modelos europeus caracterizados pelo “assistencialismo científico, comandado pelas elites para criar instrumentos de controle e conformação das classes trabalhadoras” (Oliveira, 1999: 19). Este atendimento assemelhava-se ao que era oferecido em outras instituições da época, como internatos e asilos, e basicamente destinado a filhos de mães solteiras cujas condições as impedia de criá-los.

A implementação da indústria no país nesta época, com o surgimento das fábricas, acabou por absorver a mão-de-obra de mulheres casadas e solteiras, que passaram a enfrentar o problema de não ter com quem deixar os filhos no horário de trabalho. A solução era deixá-los aos cuidados de vizinhos e parentes.

No início do século XX, esta situação tomou outros contornos, quando os imigrantes europeus começaram a se concentrar em centros urbanos industrializados e a organizar movimentos de protestos por melhores condições de trabalho. Entre as reivindicações estava a creche para seus filhos (ibidem: 18). Os proprietários das fábricas atendiam a algumas reivindicações, para diminuir a força do movimento operário. Tentavam controlar seu comportamento dentro e fora das empresas com a criação de vilas operárias, clubes, creches e escolas maternas.

Fora do âmbito das indústrias existiam outras entidades filantrópicas que davam assistência às crianças e eram mantidas por donativos recebidos das famílias mais abastadas, e também com ajuda de custo do governo. O trabalho dessas instituições tinha cunho *assistencial-custodial*, cuja preocupação constituía-se unicamente suprir as necessidades de alimentação, higiene e segurança física. O lado afetivo e o desenvolvimento intelectual não tinham espaço. O envolvimento maior era dos médicos higienistas, já que a taxa de mortalidade infantil era muito alta nessa época.

Estas instituições recebiam interferência de outras áreas ligadas ao saneamento básico e jurídico. Para combater a criminalidade, definiam-se normas de combate à promiscuidade e estratégias para retirar as crianças das ruas, numa concepção *pedagógica-religiosa*, assistencialista. Essa concepção contribuiu para a ocorrência da diferenciação social entre creche e pré-escola, levando a primeira a dirigir seu atendimento a crianças oriundas das classes menos abastadas, objetivando sobretudo o cuidado, enquanto a segunda vislumbrava a preparação para a escola, atendendo as classes mais favorecidas (Machado: 2002; Kuhlmann: 2001; Silva: 1999).

Estas questões continuaram sofrendo alterações na medida em que o país avançava na sua industrialização e na necessidade de mão-de-obra feminina. As cidades continuam crescendo e conseqüentemente diminuem os espaços das brincadeiras, resultado da especulação imobiliária decorrente deste crescimento (ibidem: 20), aumentando a necessidade de serviços do professor e funcionários públicos, além de profissionais de outras áreas que não exigiam formação.

A distinção de tratamento em função da pertença social continuava sendo característica das instituições públicas e assistenciais. O combate à precariedade das condições sociais das comunidades mais pobres deu origem às creches, enquanto as pré-escolas, na sua maioria particulares, surgiam com preocupações que iam além do assistencialismo – desenvolver a criatividade e a sociabilidade (Oliveira, 1999; Kulman, 1998). Estas escolas já contavam com o apoio de estudos da psicologia relacionados ao desenvolvimento infantil. Esses estudos destacavam o período de zero a seis anos como “crítico”, pela riqueza de possibilidades de construção do conhecimento.

A partir dos anos 70, surgiram modificações significativas nos direitos dos trabalhadores, em decorrência das pressões sociais enfrentadas pelo governo militar. A

política educacional assumiu caráter de educação compensatória, para suprir outros tipos de necessidades - alimentares, culturais e lingüísticas. A evolução conduziu a uma visão de creche como instituição educacional, consagrada na Constituição de 1988, em que a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, com garantias a uma educação não assistencialista, sendo que a responsabilidade pela sua formação compete tanto à família como à sociedade.

Esta questão legitima-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que delega aos municípios a responsabilidade de organização, manutenção direta ou conveniamento, e supervisão de creches públicas e particulares, consagrando a educação infantil como parte da educação básica, legitimando o trabalho educativo com crianças pequenas e os projetos destinados a este fim com base no direito das crianças. Desenvolvem-se novos contornos para uma prática educativa que considere as especificidades das faixas etárias e desta fase da vida.

3.2. Condição social da criança e a pedagogia da infância

Esta parte do presente trabalho orienta-se na tentativa de especificar as peculiaridades da educação infantil sob a perspectiva dos referenciais teóricos. Esses referenciais orientam as reflexões sob o enfoque pedagógico estabelecido no embate entre as tecnologias, formação e a ação educativa no contexto institucional e social, no sentido de compreender e definir uma concepção de criança e educação, rumo a uma Pedagogia da Educação Infantil.

A concepção de educação, sob o ponto de vista das especificidades reais da vivência de crianças pequenas na busca de sua identidade dentro do campo educacional, estrutura-se como uma pedagogia de instâncias alicerçada na idéia da infância como uma fase específica da vida, que possui características, status e lugar próprio. A criança é reconhecida como um ser completo, inteiro, associado ao seu contexto e à sua realidade. Esta pedagogia visa

“Suscitar o desenvolvimento de pesquisas cujo objetivo seja as relações educativas pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva, uma vez que em nossa sociedade as questões ligadas às visões sobre a infância estão historicamente vinculadas ao caráter social de origem destas e a um modelo

econômico e político determinado por épocas e contextos históricos (...) uma vez que as formas de organização social são variáveis que influem no papel social que essas representam; portanto, para olharmos os fenômenos educativos devemos buscar a contribuição das inúmeras áreas do conhecimento, procurando conhecer para atuar e contribuir em seus processos caracterizados por suas pluralidades e delimitações.” (Rocha,1999: 15)

Nesta perspectiva, estudos apontam para a necessidade de irmos além da descrição das origens sociais das crianças que freqüentam a educação infantil, uma vez que as instituições responsáveis pelo seu atendimento têm relação estreita tanto com a problemática da história da infância, quanto da família, da urbanização e das relações de produção.

Não é raro, ainda hoje, orientações pedagógicas para a infância que transcorrem distanciadas das crianças pequenas e de seus espaço/tempo, dirigindo-lhes tratamento *a-histórico*, desconectado das relações e realidades próprias de seus contextos sociais e de suas vivências. Isso origina práticas educativas descontextualizadas e projetos institucionais impostos por estâncias superiores (administrativas e políticas), ou locais, como os originados na própria escola ou pelo professor (Kulmann cit Eric Plaisance: 1998: 1).

Essa prática tem suas origens nas teorias do desenvolvimento humano, cujas concepções se baseiam em três linhas: a inatista, a ambientalista e a interacionista. Na concepção inatista, as capacidades básicas do ser humano como personalidade, valores e inteligência são inatos, portanto seu potencial está definido quando nasce. Na concepção ambientalista, a cultura e o meio passam a atuar como fatores exclusivos de individuação. Já na interacionista ou sócio-histórica, o sujeito se constitui nas relações sociais que estabelece, portanto, o sujeito do conhecimento é determinado socialmente na síntese das relações sociais de sua época.

3.3 - Outros olhares sobre a infância

A educação infantil vem delimitando e ampliando suas fronteiras e, na medida em que delimita, torna visíveis os traços de sua identidade, originada na dicotomia entre *o educar* e *o cuidar*. No entanto, os estudos em torno da criança não param aí. Pesquisadores e professores vão em busca de outras teorias que dêem conta das especificidades que surgem na dinâmica da rotina característica da educação infantil.

Neste contexto, o educador se vê diante de problemas trazidos pela criança, próprios da modernidade e do mundo complexo em que os modelos das relações familiares e sociais são colocados em xeque, assim como o modelo educacional vigente, tecido em uma teia de situações que envolvem relacionamentos, tecnologias, informações, conhecimento e mudanças.

Como já visto, na sua origem histórica, o trabalho “educativo” revela-se como assistencialista, preocupado apenas com a sobrevivência das crianças, especialmente as oriundas de populações carentes. As crianças das classes mais abastadas eram dirigidas ao ensino pré-escolar, com vistas à alfabetização.

A infância aparece sob outros olhares, em alguns casos direcionados a projetos educativos e pesquisas com o intuito de melhor compreender as crianças, e como elas se constituem como categoria social – chave para uma pedagogia da infância que procura inovar, buscando outros caminhos que possam responder a questões que a psicologia não consegue contemplar e tentando formular um conceito de criança que considere questões relacionadas à heterogeneidade e às diferentes formas de inserção na vida social. Nessa busca, transita entre as áreas das Ciências Humanas, particularmente Sociologia, Antropologia e Filosofia, com vistas a romper com antigos conceitos delimitados por recortes etários.

Entre as áreas já mencionadas, a Antropologia contribui com alguns autores, entre eles Chris Jenks (2002: 185). Este autor parte do princípio de que o *sentido de* entender as crianças é antigo, e de que na cultura ocidental esta questão aparece nos primeiros diálogos socráticos e vem se estendendo ao longo dos tempos sem que se chegue a um consenso.

A Antropologia coloca-se com prudência, uma vez que considera não ter informações suficientes para afirmar que existe uma cultura da infância ou que esta cultura seja própria da criança, sem relação com o mundo adulto. Portanto suas teorias caminham no sentido de avaliar a questão sob vários pontos de vista. Jenks (2002) chama a atenção para a

multiplicidade de perspectivas sobre a infância e aponta para o paradoxo que se viabiliza na tentativa de interpretá-la com base nas formas como ela se manifesta.

Para este autor, “podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo e, contudo parece representar um outro mundo, que ela vem de nós e contudo parece representar uma ordem do ser sistematicamente diferente” (ibidem: 186).

A Sociologia contribui com estudos ao centrar um de seus campos nas crianças pequenas, ampliando as possibilidades de averiguação, destacando-as como atores sociais, em que a infância passa a ser considerada como categoria social “geracional”, direcionando suas investigações para o fenômeno social da infância.

Para Sarmiento e Pinto (1997: 110), a infância é concebida como uma *categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social*. Estes autores dão ênfase à questão ao observar a visibilidade que publicações sociológicas dedicam aos problemas referentes à infância. O aumento do número de publicações nesta área leva a crer que a discussão sobre a “inclusão da infância” entrou na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores do conhecimento sobre a sociedade, e que isso “não pode deixar de ser se não a expressão da relevância social da infância neste final de século” (Ibdem: 111).

Uma outra questão ainda apontada por estes autores está relacionada à heterogeneidade e às realidades contraditórias vivenciadas pelas crianças. Um exemplo seria a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, em que as crianças foram contempladas com os direitos fundamentais, próprios e alienáveis – no entanto este direito é insuficiente para garantir às crianças em circunstâncias de pobreza o acesso à educação, aos cuidados com saúde, higiene e alimentação. Em lugares como o Brasil, por exemplo, permanece a exploração de mão-de-obra infantil, a exploração sexual e o trabalho escravo.

Um outro paradoxo apontado pelos autores é o fato de as crianças serem valorizadas pelos adultos por sua espontaneidade, ao mesmo tempo em que são submetidas às regras institucionais estabelecidas por eles. É por isso que a complexidade infantil na perspectiva sociológica é produzida nas inúmeras concepções presentes nos discursos correntes dos sistemas públicos e das políticas sociais.

Os autores seguem observando que os direitos das crianças, mesmo depois de aprovados, esbarram em fatores econômicos, culturais e sociais que fazem das crianças um dos grupos etários mais afetados em sua condição de vida, pois “o sistema político (...) e o modo como as crianças são culturalmente percebidas afetam de modo igualmente positivo a realização dos respectivos direitos” (ibidem, 19).

Para Rocha, em palestra conferida como professora convidada da Disciplina Educação Intercultural: Identidades múltiplas e complexidade – em 13.12.2002-UFSC, não se pode falar de uma única infância, uma vez que as infâncias são constituídas dependentes do grupo social ao qual pertencem. Todas sofrem algum tipo de imposição, muitas vezes ampliada por mecanismos sociais que normalmente influenciam as gerações e que, no caso da puerícia, vem reforçada pela subordinação em função do lugar que ocupa e das características societárias.

Segundo Arroyo (1994), cada idade tem em si mesma uma identidade própria, uma realização própria, e não é apenas um estágio de preparação para outra idade, no entanto a criança não tem como fazer valer o seu lugar porque “ainda não é considerada cidadã” (Rocha, ibidem).

Esses mecanismos de subordinação chegam à criança sem que ela tenha possibilidades de resistência e de fazer frente ao que lhe é imposto pelos critérios da organização social à qual pertence.

Sarmiento (2002: 2) discorre sobre a diferença básica da infância destacando-a nos deslocamentos dos conceitos de valor moral e das teorias do conhecimento representado pelos adultos, levando à inserção das crianças na sociedade como um ator social que traz consigo o novo, que é “inerente a sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”. Por esta razão, o autor coloca a infância como o espaço intersticial entre dois modos, um “entre-lugar”² estabelecido pelos adultos e um outro recriado nos espaços vividos pela criança, socialmente construído e existencialmente renovado pela ação conjunta dos pequenos.³

³ Termo usado por Bhabha, Homi K O Local da Cultura – Belo Horizonte:Ed UFMG, 1998 – www.postcolonialweb.org

Assim, uma pedagogia para a infância deve centrar-se na busca de parâmetros que contribuam para pensar a educação e a infância, indo além da subordinação sofrida pela Pedagogia ao longo de seu percurso histórico, e que encaminhe para mudanças no foco de suas atenções, com o advento da universalização das escolas e das práticas decorrentes. (Rocha, 2002: 77)

3.4 -Educação infantil: legislação, formação e o contexto tecnológico

Convivemos com múltiplas infâncias. Há crianças que migram rapidamente para o mundo do adulto, em função de suas realidades sociais, e as que vivem plenamente sua condição de criança, usufruindo seus direitos de acordo com o estabelecido pelas leis. A definição de infância sempre esteve, no entanto, sob o monopólio do adulto, que determina o comportamento e a conduta de meninas e meninos.

Nesta perspectiva, considerando a presença das nas instituições de educação infantil e os conteúdos por elas veiculados, é possível apostar em uma pedagogia da infância que focalize na criança o seu objeto de interesse e preocupação a partir dos processos que as constituem socialmente, como seres humanos pertencentes a uma cultura e com capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais próprias (Rocha, 2002: 79). Torna-se necessário, por parte das instituições responsáveis pela sua guarda e o seu desenvolvimento intelectual, social e cognitivo, um esforço conjunto que expresse ações no sentido de garantir às crianças pequenas os seus direitos.

A LDB contribui ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de assegurar os direitos legitimados a partir do nascimento, com uma educação que envolva seus aspectos “globais” em complementação à ação da família e da comunidade.

Em seu artigo 30, a lei dispõe que essa educação deve ser oferecida em instituições (creches ou entidades) para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escola às crianças de quatro a seis anos. A lei delega ao Estado o dever de garantir o atendimento gratuito a todas as crianças de zero a seis anos, estabelecendo efetivamente os direitos educacionais de meninos e meninas.

O artigo 62 reconhece a necessidade de qualificação para os profissionais da educação básica, entre eles os da educação infantil. O que se observa, no entanto, é que mesmo com os ganhos a partir da lei o atendimento às crianças continua com sérios problemas, destacando-se a falta de intencionalidade pedagógica por parte das instituições e dos professores e outros fatores decorrentes da inexistência de projetos pedagógicos, instalações físicas adequadas, entre outros (Leite, 2002: 190).

Depois da família, é na escola que a criança permanece a maior parte do tempo. Há uma relação muito próxima com o educador, que passa a ser sua outra referência. Cabe a este, portanto, desempenhar vários papéis, entre eles o de mediador, interlocutor e intérprete num contexto que implica habilidades para interpretar as relações criança/criança, criança/escola, criança/adultos, adultos/adultos. É importante observar que esta é uma fase da educação onde o contato com pais ou responsáveis é direto e diário, formando uma rede de interações, característico da dinâmica dos vários papéis desempenhados pelo professor.

No entanto, estudos que apontam para uma pedagogia da infância orientam-se no sentido de ampliar o movimento existente em torno do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da escola como estância que representa o poder público e a sociedade, onde as crianças são inseridas e partilham espaços e momentos.

Considerando que a educação infantil tem características próprias e diferenciadas do ensino fundamental, questiona-se: qual o papel do educador frente às especificidades da infância? Que saberes e domínios lhes são necessários face à multiplicidade de aspectos próprios desta fase da vida e a multiplicidade de aspectos próprios das tecnologias?

À escola ou creche é conferido um status educativo, único e peculiar, onde crianças passam a maior parte do tempo interagindo com outras crianças e com os adultos que por elas são responsáveis, caracterizados por sua dinâmica específica, não sendo o objetivo institucional ensinar conteúdos sob a perspectiva escolarizante do ensino fundamental.

Para Formosinho (2002: 139), “a educação da infância requer dos seus profissionais uma interpretação dos serviços para as crianças e as suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais”; esta é uma questão bastante complexa quando se trata da formação – principalmente no Brasil, onde as origens dos trabalhos com a infância durante muito tempo estiveram, e em muitos casos ainda estão, sob os resquícios do assistencialismo e os desígnios da pobreza.

Lembrando um pouco da história, cabe resgatar que inicialmente as crianças ficavam aos cuidados de pessoas próximas, vizinhos e parentes. Com o surgimento de creches e pré-escolas, ocorreram mudanças. As creches vinculadas ao sistema assistencialista passaram a atender crianças de quatro a seis anos com objetivo de torná-las aptas a frequentar o ensino formal. A partir da década de 30, jardins e escolas maternas agregaram classes do pré-primário. Assim, as funções do professor ficaram intimamente ligadas à questão do “educar e cuidar”, sendo esta uma relação indissociável e própria da educação infantil.

Cerizara: 1999, Vieira: 1999, e Campos: 1994 descrevem que o surgimento dessas instituições é caracterizado pela sua origem no assistencialismo ligado ao “cuidar” e ao “educar”, uma vez que as normas existentes que definiam os profissionais da infância denominavam de “professor” (principalmente normalistas) aqueles destinados ao trabalho em jardins de infância e de “educador” os que atuavam com crianças menores, cuja tarefa era socializar e educar. Neste segundo caso, o profissional tinha suas origens na área da saúde ou da assistência social.

A integração entre estes pólos, educar e cuidar, tem sido ponto de discussões por estarem ligados a aspectos do cotidiano pedagógico como a alimentação, segurança e higiene, sem deixar de estarem vinculados à intencionalidade educativa. Trata-se da perspectiva lógica da moderna noção de cuidado, que envolve o movimento de inclusão de todas as atividades do cotidiano institucional à necessidade de proteção e apoio destas fases da infância, uma vez que a intencionalidade educativa que envolve a ação do educador permeia todas as vivências das crianças durante o tempo de permanência na instituição.

A profissão de professor e educador caracteriza-se pela necessidade constante de formação para compreensão do conhecimento científico e outros saberes. No entanto, do ponto de vista das práticas pedagógicas, são visíveis os problemas a serem enfrentados pela educação em todos os níveis e áreas de atuação, pois é necessário estarmos atentos aos diversos campos produtores do conhecimento para que o saber produzido na prática seja usado criticamente e a formação na educação infantil possa respaldar-se na dimensão cultural da vida de meninas e meninos e também de seus responsáveis, para que as políticas de formação sejam implantadas em consonância com as realidades e necessidades de crianças, pais e educadores, observando-se os

“saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade.
Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de

seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito.” (Kramer, 2002:129)

A formação do educador infantil deve contemplar outras perspectivas quando envolve o trabalho mediado pelas tecnologias, buscando, além da dimensão técnica e pedagógica, as possibilidades das múltiplas linguagens. A articulação inadequada entre elas poderá causar o emprego banal e pouco pedagógico do produto tecnológico, evitando que em nome do uso educacional os equipamentos adentrem nas instituições sem que se prepare o usuário para as complexidades e ambigüidades próprias de seu contexto.

Por sua vez, aos sistemas públicos de comunicação e às escolas é conferido o papel de promover a igualdade de acesso, evitando o agravamento da exclusão social frente o avanço técnico. Para tal acontecimento não basta boa vontade, no entanto. São necessárias condições mínimas de equipamentos e acima de tudo é preciso “saber ensinar com tecnologia” (Belloni, 2002: 36).

Kuhlmann Jr. (1999), ao discorrer sob a perspectiva da formação dos profissionais da educação infantil diante das suas especificidades, ressalta que “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam”.

3.4.1 A criança consumidora

Ampliando as fronteiras em busca de mais compreensão a respeito do impacto das tecnologias na cultura contemporânea e o seu papel nas sociedades e instituições educacionais, cabe registrar que há muito tempo às crianças vêm desempenhando o papel de consumidor, e ainda um consumidor exigente, com possibilidade de escolhas frente à gama de opções que o mercado oferece, induzindo-nos a pensar sobre que aspectos este mercado leva em conta quando produz visando o público infantil.

Sarmiento e Barra (2003) discorrem sobre a infância e a Internet considerando que atualmente as crianças vivem em um mundo de mudanças, “operadas por elas ou para elas”,

sendo necessário que os adultos penetrem neste universo novo, que não é do seu domínio embora tenha sido construído para eles.

Entre as tecnologias, as midiáticas são as que estão mais acessíveis aos pequenos devido à presença em praticamente todos os lares, como é caso da televisão, por exemplo. Segundo entrevista do ex Ministro das Comunicações, Miro Teixeira, ao *Programa do Jô*⁴ em 12/11/2003, 90% das residências brasileiras possuem TV, sendo que, destas, 93% tem acesso à TV aberta. O ministério tem um programa, chamado Gesag, cujo objetivo é equipar todas as escolas públicas com aparelhos, desenvolvidos por cientistas brasileiros, que poderão ser acoplados aos televisores, possibilitando imagens de alta definição (www.mc.gov.br).

Em sua fala, o ex ministro acima citado, declarou que pretendia em sua gestão acabar não apenas com a exclusão digital, mas também a televisiva. No entanto, em sua explanação sobre inclusão ou exclusão tecnológica no Brasil, não fez menções sobre a qualidade dos conteúdos exibidos, atendo-se apenas a questões referentes à aquisição de equipamentos e ao controle da censura.

Embora não seja uma revista científica, cabe citar como exemplo, a reportagem revista *Época* de 03/11/2003, cujo destaque de capa sobre crianças e tecnologias, traça um perfil das crianças brasileiras de hoje, definindo-as como mais ligadas em novas mídias, mais bem informadas e consumistas. Na página 70, cita uma pesquisa realizada pela Cartoon Network, canal de TV a cabo destinado ao público infanto-juvenil, que, com base em entrevistas com crianças de seis a 11 anos das classes A, B e C de cinco cidades brasileiras, concluiu que a TV é a tecnologia à qual estas crianças têm mais acesso – 81% delas passam em média três horas frente à tela.

A pesquisa constatou também grande proximidade com outras tecnologias, como computadores com acesso à Internet e jogos de videogame. E demonstrou, ainda, que este contato começa ainda quando as crianças são muito pequenas, ao contrário de gerações anteriores como as de seus pais.

Uma outra questão por Leite (2001) em seus estudos sobre o desenho infantil, é o resultado dos conteúdos emitidos pela mídia, gerando, por exemplo, preocupação destas crianças com aparência física, havendo já nesta fase da vida, cuidados com a qualidade dos alimentos ingeridos, buscando os de poucas calorias, imitação de padrões de beleza.

A revista ainda ressalta que nas listas dos presentes desejados de aniversário, começaram a surgir itens antes impensáveis como roupas, acessórios e maquiagem para as meninas, e cards e figurinhas para os meninos, resultado da exposição ao bombardeamento do mercado.

Martin Barbero, em *Os Exercícios do Ver* (2001:43), analisa a influência da mídia na América Latina, colocando que:

“O processo que hoje vivemos não só é distinto, como, em boa medida, inverso: as mídias de massa, cooptadas pela televisão, se converteram em poderosos agentes de uma cultura-mundo, que se configura atualmente de maneira mais explícita na percepção dos jovens e na emergência de culturas sem memória territorial, ligadas à expansão do mercado da televisão, do disco ou do vídeo”.

Diante do exposto fica o desafio de buscarmos saída no sentido de desenvolver um olhar crítico, que possibilite identificar, filtrar e selecionar o que é veiculado por estes meios, destacando o que poderá vir a ser contributivo no contato com as mídias. Assim, as escolhas no espaço educativo podem contribuir com o papel que a escola assume como importante agente na formação do cidadão e seus acessos a doutrinas ilustradas, estéticas letradas e à massificação, com a expansão das indústrias culturais.

Barbero (ibidem: 61) invoca reflexões sobre as pedagogias culturais presentes nos meios de comunicação e as formas de expressão cultural da modernidade, no sentido de que necessitam ser revisadas e debatidas frente às suas produções nas coletividades. Para o autor, a escola ainda se apega excessivamente ao livro, desconhecendo o que a cultura produz e o que circula pelo mundo da imagem e das oralidades. Causa, assim, um “mal-entendido” em relação ao reconhecimento da “multiculturalidade” e as implicações étnicas, raciais e de gênero (ibidem: 61).

É necessário repensar o papel da instituição e do educador, para que seu olhar vá além dos muros (e agora também grades) da escola, propiciando uma interface entre os meios e as inúmeras infâncias. Deve-se conceber outra instituição educativa, que atue de modo a valorizar as diversidades culturais, onde os meios eletrônicos não sejam os únicos a operar

⁴ Programa de entrevistas exibido pela Rede Globo de Televisão e apresentado pelo humorista Jô Soares

mudanças na infância contemporânea e onde as vivências contribuam no processo de elaboração dos saberes das crianças (Sarmiento e Barra, *ibidem*).

Considerando-se a possibilidade de constituir-se uma ciência da prática educativa reflexiva e ativa, pensar no docente, na sua competência técnica, é imprescindível para que este faça uso destas tecnologias comunicativas de maneira contextualizada, uma vez que o sistema formal de educação, da pré-escola à pós-graduação, experimenta uma invasão das culturas tecnológicas “por pressão direta da indústria, cultura de equipamentos, entretenimentos e comunicação” (Preto, 1996: 102).

A formação do profissional deve propiciar condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas relativas ao uso da aparelhagem, de modo que venha a ter uma compreensão do seu funcionamento para poder integrá-la ao seu fazer. Ao incorporá-la ao cotidiano, estará organizando, ao lado dos outros docentes, um processo de aculturação, vivências e formação que ajude a percorrer o longo caminho de apropriação deste produto cultural (Silva Filho, 1998: 53).

Investir na aquisição de equipamentos não basta para a modernização educativa. É pouco se, além da busca de resultados desejáveis, não houver implementação e investimentos direcionados para a formação do educador. As tecnologias, como meios, difundem produções de boa ou má qualidade, na medida em que critérios de seleção ainda são desconhecidos, refletindo na educação como um todo.

4 TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E OS CONTEXTOS SOCIAIS

4.1. Do corpo máquina à máquina

Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia. Todas as eras foram portanto, cada uma a sua maneira “eras tecnológicas”

Kenski (2003:19)

Os registros gráficos e visuais da história da humanidade nascem nas paredes das cavernas, feitos por homens pré-históricos que criavam e utilizavam-se dos mais rudes (mas modernos para a época) instrumentos e materiais. Os homens inicialmente usavam como ferramenta o próprio corpo, enchendo a boca com a tinta obtida e soprando sobre os traços ou sobre as próprias mãos, marcando assim sua existência. Portanto, os surgimentos do homem, da técnica e da tecnologia se confundem.

Além de utilizar o corpo como instrumento, o homem pré-histórico recorria a objetos encontrados na natureza: ossos e caule oco de vegetais. Ainda hoje há povos que usam ferramentas rupestres para este fim (Cardoso: 2001; Gombrich: 1988).

A humanidade desenvolveu-se e, com ela, sua arte e tecnologia. A modernidade surge trazendo consigo uma série de simbologias e inovações. Resultado da busca de alternativas pela sobrevivência, numa relação de interação e dominação entre homem e natureza, e na medida em que o homem a modifica e por ela é modificado; torna-se criativo, tem idéias e as concretiza, transforma seu mundo, cria novas imagens e instrumentos, prolongando por meio dela suas próprias habilidades naturais.

“É a imaginação humana que organiza o contexto original das informações a serem procuradas: ela planeja as vias de acesso e formula a programação da máquina. E será novamente a imaginação humana que poderá interpretar resultados eventualmente inesperados,

evidenciando dados que não foram vistos antes. E ainda mais uma vez, será a imaginação humana, que poderá ampliar ou então alterar o próprio contexto original, reformulando o enfoque e as referências”. Ostrower (1990: 190).

Neste sentido cabe perguntar: O que é tecnologia?

Que contribuições elas trazem para o contexto educativo?

Barato (2002), Grinspun (2001), Cardoso (2001) e Sancho (1998) apóiam-se na etimologia, onde a palavra tecnologia origina-se do grego *techné* (que significa *execução*) e *logos* (*conhecimento*), traduzindo tecnologia como “conhecimento do fazer”. Para estes autores, portanto, tecnologia é conhecimento, pois permite a nossa intervenção no mundo, como um conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas que se nutre da experiência, da tradição, da reflexão sobre a prática e das diferentes áreas do conhecimento. A tecnologia gera, porém, implicações sociais e políticas, já que está sempre associada à capacidade da fazer, produzir e executar, causando dependência tecnológica por quem não a produz. Entretanto os usos que os homens fizeram, fazem e farão desses meios é que definem seus sucessos e insucessos. (Castro: 2000)

A ela é dado como papel social – a responsabilidade de revolucionar os diversos setores da esfera pública e particular, e, no campo da educação, contribuir para progressos e para maior qualidade. Não se ignoram suas possibilidades, no entanto é preciso estar atento às promessas, já que muitos produtos trazem, subjacente, concepções desatualizadas de conhecimento e aprendizagem, de sujeitos e de mundo. É na escola e na sociedade que o indivíduo se forma e informa como cidadão para viver, conviver, criar e recriar usando tecnologias.

4.2. Entre divergências e convergências

A tecnologia sempre gerou discursos e práticas contraditórias a respeito de seu uso e inovação. E conta tanto com adeptos fervorosos quanto com críticos pessimistas. Para alguns é causa de desconforto, originado pela lógica que rege a interação entre equipamento e

usuário e pelo *design*, cuja concepção e projeção dos produtos se dá conforme as conveniências da engenharia que desconsidera “os modos humanos de ver o mundo” (Barato, 2002: 12).

No campo dos divergentes, há os que, numa abordagem mais moralista e normativa, questionam a oferta de tecnologias, principalmente para crianças e adolescentes, profetizando malefícios das imagens e usos. Desenha-se, assim, uma paisagem apocalíptica sobre sua influência nos usuários, principalmente de TV, relegando a esta o poder de deixar seus telespectadores em estado de hipnose e sonolência, ocasionado pelo “abafamento do pensamento”. Ao receber a imagem pronta, o telespectador passa a usar menos a imaginação.

Entre muitos desses críticos encontra-se o professor Waldemar W. Stezer, da Universidade de São Paulo (USP). Este autor contrapõe os malefícios da TV com os benefícios da leitura, afirmando que, ao contrário da TV, a leitura exercita a imaginação e a associação de conceitos, como nos casos de conteúdos filosóficos, o que não ocorre com os conteúdos televisivos.

Em entrevista para a revista *Psicopedagogia* (www.ime.usp.br), Stezer afirmou que na TV a imagem já vem pronta, não há o que imaginar. A programação tem que ser dinâmica, rápida, caso contrário os telespectadores passariam do estado de sonolência para o sono profundo, o que seria um desastre para as emissoras, que precisam dos índices de audiência para conquistar anunciantes. Como o telespectador não está plenamente consciente, tudo é projetado em seu subconsciente, afetando seu comportamento sem que ele perceba. Este é um dos motivos de grandes investimentos nas propagandas pela TV.

Para o autor, a tecnologia está dominando o homem, que em vez de usá-la conscientemente apenas satisfaz o egoísmo e ambição do mercado. Apela para os “instintos mais baixos”, na perspectiva de atrair consumidores, já que a tecnologia usada inconscientemente “degrada o ser humano, fazendo comportar-se e encarar-se como máquina”. Indo além, seus discursos creditam-lhe a responsabilidade pelo desemprego e as desigualdades sociais, alegando a esta o fator de exclusão – que só traz benefícios para uma pequena, abastada e já bem-sucedida parcela da sociedade.

Vindos no sentido contrário, simpatizantes e adeptos propagam a tecnologia como fomentadora de uma nova ordem, um novo mundo, a chave para o desenvolvimento e o progresso das sociedades e dos indivíduos, um elemento imprescindível, normalmente

imbuído num discurso moderno, como peça-chave para uma educação de qualidade e possibilidade do surgimento de uma sociedade igualitária.

Belloni (2001) e Rodrigues (2003) buscam despolarizar esta questão ao observar que a colisão do avanço tecnológico sobre os processos e instituições tem sido muito forte, e percebidos de diversas maneiras a partir de diferentes abordagens.

O entendimento desta temática como fruto da criação humana ainda não é muito comum. É visão corrente, tanto nas escolas como na sociedade, a restrição da tecnologia ao aparato tecnológico, principalmente quando se trata de tecnologias de ponta, o que torna mais difícil compreendê-la além de sua dimensão física.

As formas e os diferentes contextos geram pretextos que nos levam a pensar uma tecnologia incorporada a partir das possibilidades de acesso a ela, pois só cria e desenvolve projetos quem conhece os instrumentos e suas possibilidades (Belloni, *ibidem*: 107).

Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que cabe à escola construir aspectos de reflexão e intervenção em seu campo, um vez que a ela destina-se a função especializada de socialização. Para isso, é importante incorporar todos os meios técnicos de expressão e comunicação, pois a tecnologia, isolada, não serve para nada.

Cabe ao homem significar o seu conhecimento, equilibrando suas ações frente aos constantes avanços tecnológicos, olhando-a criticamente para contribuir para o melhoramento da qualidade da vida humana, pois segundo Pircing (2000:278)

“é impossível fugir da tecnologia, e a resposta para o conflito entre os valores humanos e a necessidade tecnológica é romper as barreiras do pensamento dualista, razão da incompreensão geral do que é tecnologia, sendo necessário que haja uma “fusão entre espírito humano e natureza, que caminhe em direção a uma nova criação que transcende a ambos”.

4.3. O mito

Como visto anteriormente, as tecnologias e o seu emprego suscitam discursos e práticas que divergem ou se conciliam conforme a corrente teórica assumida. Entretanto, há outra questão a ser debatida: o mito que gira em torno delas.

Este tema é abordado por Oliveira (2001), Belloni (2001) e por Lion (1997), entre outros. Em seu artigo “Mitos e realidades na tecnologia educacional”, Oliveira escreve sobre o aparato discursivo em torno da presença destas tecnologias, levantando questionamentos sobre o que faz o sistema educacional com as produções tecnológicas e o seu lugar nas escolas.

A autora levanta hipóteses sobre estas questões, consideradas delineadoras a partir do que alguns autores chamam de Mito da Tecnologia - o que pressupõe atribuir-lhes valores além de suas possibilidades, onde os produtos são colocados acima dos processos (mito) que se solidifica com a modernidade e se plasma na bifurcação entre técnica e tecnologia.

Estas concepções se contradizem a respeito das atribuições tecnológicas, num pluralismo que ora caminha em direção da imprescindibilidade na educação, ora a reduz a um simples suporte material que, na pressa de incorporar o que existe de mais moderno no campo científico, despreza tecnologias antigas sem que antes tenha esgotado e dominado suas possibilidades de uso e os diferentes modos de apropriação.

Para a autora, afirmar que o uso das novas tecnologias no ensino como garantia de ganhos no desenvolvimento da aprendizagem implica a ilusão que se confere a este recurso tecnológico. Costuma-se lhe atribuir um valor além de suas reais possibilidades, alimentando a idéia de que inovações pedagógicas só acontecem nas escolas quando estas incorporam as novas produções e os novos meios, associando modernizações na educação com incorporação de tecnologias modernas.

Esta associação de que a simples incorporação dos meios leva ao moderno faz parte de nós e é histórica (Lion, 1997: 24), tendo suas origens nos mitos da inovação e modernização pedagógica, onde o preconceito em relação ao antigo induz a adotar a tecnologia de ponta como alusão a uma sociedade de comunicação moderna, sem fronteiras, acrítica e cujo imaginário educacional coloca entre seus critérios de qualidade a proposta de atualizar-se, incorporando as últimas produções.

4.4. O analfabetismo tecnológico

As tecnologias estão presentes no mundo e à disposição de adultos e crianças nas suas mais variadas formas, usos e facilidade de acesso e aquisição. Sofrem restrições normalmente vinculadas na pertença ou origem social dos indivíduos, ao baixo poder aquisitivo das famílias ou instituições, ou, ainda, outras questões como as religiosas. Sabe-se, por exemplo, que algumas religiões não permitem que seus adeptos assistam televisão.

Estes equipamentos produzem uma gama de sons, imagens e mensagens encontradas nos mais diferentes meios, desde revistas em quadrinhos, vídeos e TV até os modernos hipermídias, capazes de lançar imagens diariamente a todos os lugares do mundo, a qualquer momento, por intermédio de novos e avançados recursos tecnológicos, e do contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento de equipamentos, ocasionando um uso integrado e global (Pinto: 2002, Sampaio: 1996, Pretto: 1996).

São vias de um processo que está em permanente mutação à luz das múltiplas possibilidades que surgem ao longo da trajetória existencial do homem, modificando as formas de agir e pensar dos sujeitos e suas sociedades a partir da relação que cada um estabelece consigo próprio, com os outros e o mundo, passando a ter

“a tecnologia como mediadora e, ao mesmo tempo, sendo ela fruto de suas mediações. Esta mediação generalizada é que estabelece os parâmetros de uma nova cultura, que passamos a chamar de comunicacional, onde os meios de comunicação são as tecnologias mais ostensivas, embora não sejam as únicas presentes” (Silva Filho, 1998: 44).

No entanto, o uso destas tecnologias implica uma empatia com os aparatos tecnológicos, que vão se incorporando, aderindo e transformando sua aplicabilidade, embora de maneira não igualitária no planeta, produzindo uma gama de imagens, novos signos, e uma nova cultura, “reinventando o nosso próprio olhar” (Pretto, 1996:99 apud Virilio, 1986).

A imagem adquire novos contornos potencializados pelo conhecimento que lhe é possível transmitir e pelo seu potencial, no sentido de promover representações ativas. Contribui, assim, para o desenvolvimento da imaginação e da memória.

Esta característica impõe à sociedade a necessidade de desenvolvimento de uma outra competência: a habilidade de nos tornarmos leitores de imagens geradas pelos meios eletrônicos e de comunicação, para que não nos tornemos, num futuro bem próximo, *analfabetos visuais*. A difusão em massa de imagens pelos meios eletrônicos de comunicação pode gerar o que Pretto chama de *analfabetos do futuro*. Para este autor,

“é necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão cinérgica, que se constitui na essência dessa sociedade em transformação. As implicações disso no atual momento histórico são grandes, introduzindo forçosamente um novo quadro no sistema educacional” (1996: 99).

Pretto vai além, sugerindo que, para superar este analfabetismo imagético e tecnológico, é necessária a intermediação da escola. Para que a escola possa atuar significativamente, contudo, é necessário desenvolver políticas de educação que valorizem este papel, contribuindo para transformá-la em um espaço de formação para um novo homem. É inegável que essas tecnologias, produtoras de novas culturas, projetam nas escolas e na sociedade desafios para os novos tempos.

Há ainda que se pensar na exclusão social, situação em que se encontra grande parte da população mundial que vive sem o mínimo necessário a uma vida com qualidade. As condições de vida não impedem essas pessoas de conhecer ou de estarem próximos destes meios tecnológicos, levando-as a viver em um deslocamento onde mundo e homem pouco se conhecem, e que onde se coloca a necessidade de pensar o conhecimento, o que poderíamos e o que queremos ser, coloca-se também uma *forte pressão para que desistimos de pensar* (Silva Filho, 1998: 44).

Esta exclusão e o analfabetismo tecnológico estão, ironicamente, muito próximos de onde não deveriam: a escola. Muitas instituições educativas, principalmente as públicas, situadas em regiões onde a população é menos abastada, não dispõem de recursos que hoje poderíamos considerar simples, como uma televisão com vídeo; constituindo uma relação que lembra McLuhan (1964: 31), quando diz que a “velocidade elétrica mistura as culturas pré-históricas com os detritos dos mercados industriais, os analfabetos com os semiletrados e os pós-letrados”.

4.4.1. As escolas, os conteúdos e as tecnologias de comunicação

Apesar das contradições observadas atualmente, pode-se afirmar que as tecnologias sempre estiveram presentes nas instituições educativas. Quando o homem, utilizando-se de recursos da natureza, fez registros na areia ou argila com o intuito de transmitir conhecimento ou informação, era tecnologia integrando-se ao ensino, infiltrando-se “naturalmente” ao cotidiano educativo.

As tecnologias se apresentam nas mais variadas formas e se destinam a diferentes usos. Entre elas estão as chamadas “tecnologias midiáticas”, meios de comunicação ou simplesmente “mídias”, entendidos como “meios usados em interação/mediação entre pessoas” (Porto, 2003: 80). Para Barbier e Lavenir (1996), pode-se dizer que

“por mídias entendem-se todo sistema de comunicação que permite à sociedade cumprir totalmente, ou em parte, três funções essenciais de conservação da comunicação a distância de mensagens e de saberes e de reutilização de práticas sociais e políticas.”

As mídias podem transcender seu uso, indo além do aspecto auxiliar. Segundo Porto (ibidem: 34), elas são portadoras de “verdades” ainda por ser descobertas e trabalhadas, conforme a concepção de quem as vê. Para tanto, é necessário um ambiente educativo que não iniba a sensibilidade, a intuição e o imaginário de seus usuários. Desta forma cabe perguntar:

Como saber se o contato com as mídias traz contribuições para o repertório vivencial das crianças ou não? Como detectar e selecionar, neste contexto, o que é adequado para as crianças? De que forma, educadores e sociedade recebem os conteúdos oriundos do contato com esses meios?

Sabemos que, neste novo século, informação e comunicação dependem das tecnologias e que por meio delas conhecemos novos modos de aprender, comunicar e ensinar, numa dinâmica que integra o saber construído ao longo da história com a natureza social humana, individual e coletiva; resultando num aprendizado renovado pelas contribuições emergentes das experiências vivenciadas com sons e imagens, projetados pelas interações na rede, nos espaços multimídias, possibilitando uma gama de situações educacionais na medida em que aprendemos a lidar com estes dados e o conhecimento nas suas variadas formas.

As tecnologias como meio de comunicação potencializam a vinculação de imagens e mensagens, influenciando nas formas de agir e pensar, na medida em que contribuem para o surgimento de novas linguagens e representações. Causam, assim, modificações na cultura e na economia das sociedades. Percebe-se, portanto, que

“os novos meios de comunicação não são apenas engenhos mecânicos para criar mundos de ilusões, senão novas linguagens com novos e únicos poderes de expressões”. (...) O rádio, o cinema e a televisão empurram a língua na direção da liberdade e as espontâneas variações de linguagem falada (McLuhan, apud Borduave, 1983: 63).

Para compreender suas possibilidades de articulação na educação infantil, é necessário também um entendimento sobre o que é ser criança, uma vez que elas próprias têm poucas oportunidades de, sem sofrer o controle dos adultos, manifestar-se sobre si e o seu cotidiano. São submetidas a uma série de pressões e informações, representada pela família, mídia e instituição educacional, que impõem desde cedo, principalmente às de classe média/alta, atribuições frente à necessidade de investir em atividades que “garantem o futuro”, para que tenham um bom desempenho escolar e pessoal, sobrecarregando-as com atividades extra-curriculares.

Neste contexto, os discursos e imagens emitidos pela mídia refletem o pensamento atual sobre a infância, de um modo colaborativo que, em alguns momentos, ressalta comportamentos que possibilitam o acesso precoce ao mundo dos adultos, e em outros revela desrespeito ao tempo da infância, quando, por exemplo, denuncia o trabalho infantil ou faz produções voltadas para a faixa etária, num contexto social/cultural próprio delas, embora na América Latina, segundo Barbero (2001: 18), estejamos passando por um

“desordenamento cultural”, consequência do ‘entrelaçamento cada dia mais denso entre os modos de simbolização e ritualização do laço social com os modos de operar dos fluxos audiovisuais e das redes comunicacionais’ (...). O que modifica tanto o estatuto epistemológico como institucional das condições de saber e das figuras de razão em que a conexão com as novas formas do sentir e as novas figuras da sociabilidade”

. Desta forma, o imaginário e o saber se reconstituem nas práticas culturais, levando a mídia eletrônica a fazer parte constitutiva da cultura, numa relação onde a tecnologia e o imaginário produzem novos espaços para novos tempos. Um tempo sensível, *aquartelado* nos novos modos de ver e saber, liberando os sentidos e as ações para a exploração criativa de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, a mídia, ao lançar mão de seus recursos audiovisuais, não estaria contribuindo para a continuidade de antigas concepções de infância, onde a criança é vista como um “adulto em miniatura” ao lançar no ar cenas próprias da vida adulta, numa mescla da vida dos adultos com o mundo da criança? Ou mescla de imaginação de adultos com imaginação de crianças?

Conforme observou Preto (1996), em sua pesquisa sobre a presença das tecnologias nas escolas, recursos simples como videocassete tinham um uso muito pequeno, apesar de já disponíveis em quantidades nas escolas, e eram utilizados sem diferenciação de outros, o que diminuía o potencial desses novos meios.

Esta questão tornou-se relevante para o autor diante da constatação de que as escolas adquiriam ou recebiam equipamentos, como vídeos, televisões e fitas, por intermédio de inúmeros convênios, doações, ações cooperativas, tudo com objetivo de adquirir equipamentos, mas que ao mesmo tempo não sabiam o que fazer com estes materiais e como utilizá-los (ibidem: 118). O mesmo acontece com novos equipamentos, que são aperfeiçoados e desenvolvidos para estimular o uso mais integrado e global de todos os recursos. Estes usos acabam por, muitas vezes, criar dependências entre os usuários.

4.4.2. Novas tecnologias: discursos e percursos

No caso dos computadores...

O discurso contemporâneo com vistas a difundir o seu uso nas instituições garante uma educação de qualidade? Que contribuição ele oferece para as vivências das crianças frente ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e às mudanças que a visão de infância

vem sofrendo? Sua ausência ou dificuldades de acesso, principalmente em instituições públicas, não reforça o sentimento de exclusão?

Para Buckingham (2000: 9), os meios eletrônicos não são destruidores autônomos da infância e nem a causa das mudanças nela ocorridas. Este professor e pesquisador inglês, considera que para compreendermos a real importância dos meios sobre a vida das crianças, devemos contemplá-las num contexto mais abrangente, que considere as mudanças do status social e as diferentes formas em que a infância vem se definindo ao longo do seu percurso histórico. O autor vai além ao contrapor suas idéias com as de Postman e Sanders (ibidem: 55) e outros autores que concebem a relação entre infância e meios eletrônicos sob perspectivas “essencialistas”, como se as crianças possuíssem características inerentes relacionadas de uma forma única às características próprias dos meios de comunicação.

Buckingham entende que existe um apelo direto aos temores e desejos que os adultos sentem em relação à infância, “uma nostalgia idealizada por seu próprio passado”. Uma outra questão apresentada pelo autor é o “defasamento geracional” que distancia adultos e crianças, mas que ao mesmo tempo pode colaborar para uma aproximação entre ambos, na medida em que há um chamamento para que os adultos “escutem” seus filhos e se coloquem no seu nível.

Sobre as tecnologias digitais, o autor esclarece que muitas das teses centram-se basicamente na relação das crianças com as tecnologias digitais, por oferecerem formas “interativas” de comunicação com novas formas de cultura. Pesquisadores mais otimistas concentram-se basicamente nas relações entre as crianças e as tecnologias digitais, que em alguns casos duelam entre novas e velhas tecnologias, onde o computador é sempre colocado como o “mocinho” e a televisão o “bandido”.

No que se refere à educação infantil, cabe pensar em que critérios o educador se baseia no momento de colocar à disposição das crianças o aparato tecnológico existente, uma vez que o uso de um equipamento não é determinado por suas propriedades técnicas ou qualidades econômicas, mas se insere nos defensores sociais e em diferentes normas culturais (Leite e Filé, 2002: 7).

Assim, o computador pode ser uma proposta metodológica criativa, que contribua para enriquecer o cotidiano educativo infantil. Há, no entanto, pesquisas que se opõem ao seu uso com crianças pequenas, enquanto outras apontam para a ausência de produtos informatizados

inadequados às faixas etárias e implicações referentes ao tempo adequado de exposição frente aos aparelhos (televisão, vídeo, computadores).

Pesquisadores como Armstrong e Casement (2001) consideram que o uso de tecnologias por crianças pequenas pode ter resultados negativos, embora, ao analisarem a bibliografia a este respeito na Europa, Canadá e Estados Unidos, tenham percebido que grande parte das publicações privilegia os aspectos em favor das Tecnologias de Informação e Comunicação no espaço educativo, nas instituições de ensino destes países, onde estão disponíveis, dando destaque ao uso do computador no trabalho com crianças pequenas.

De acordo com estes autores, essas escolas contam com o apoio dos órgãos governamentais responsáveis pela educação e também com recursos públicos para a aquisição de computadores e materiais, como “softwares” educativos, disquetes e impressoras. Tanto investimento se alicerça na crença, compartilhada por pais e professores, de que o uso do computador, ainda cedo, prepara as crianças para o futuro, uma vez que lhes ajuda a desenvolver a habilidade adequada para garantir seu lugar no mercado de trabalho. O problema é a inexistência de questionamentos sobre questões ligadas à adequação e à qualidade do que é oferecido às crianças.

No Brasil, a situação não é diferente. Os recursos tecnológicos – especialmente os computadores – são apresentados a partir do mito, reproduzido pela mídia, de que possibilitam ao educando o acesso às informações necessárias para complemento da aprendizagem. São anunciados também como garantia de qualidade dos conteúdos curriculares de algumas escolas que conferem a eles *status*, com salas apropriadas, professor específico e horário na grade curricular. Assim, as aulas de informática normalmente fazem parte do apelo publicitário (principalmente por parte das escolas particulares), da qualidade do seu ensino e das vantagens em matricular crianças neste ou naquele estabelecimento.

O mesmo ocorre com discursos de políticos, que, em época de campanha, prometem equipar as escolas com computadores, como se as que não dispõem deste meio não pudessem oferecer a seus educandos um trabalho de qualidade.

Segundo Lion (1997: 28), as noções de inovação e de novidade estão vinculadas ao espírito da modernidade e serviram como justificativa para as diferentes propostas sobre o desenvolvimento ilimitado, a livre concorrência e a competência industrial. Dessa maneira, vemos como a obsessão pelo novo minimiza ou não leva em conta o saber acumulado e se

transforma sem aproveitar, de forma efetiva, o conhecimento gerado pelas experiências anteriores.

Subtil e Belloni (2002: 68) também chamam atenção para esta questão, ao lembrar que, a partir dos anos 90, o prestígio do computador entre os acadêmicos pôs a televisão em desvantagem, pelo seu caráter de entretenimento maciço, o que leva a um desequilíbrio entre as relações pedagógicas, exigindo um repensar de todo processo e de todos os sistemas.

Não se ignora que as crianças vêm de casa com estes meios fazendo parte de suas vivências, portanto familiarizadas com as imagens projetadas cotidianamente, vindas dos mais diferentes confins por intermédio de todos os recursos tecnológicos. Vivemos em uma sociedade globalizada, onde informações e mercadorias circulam sem fronteiras, propiciando novas formas de nos comunicar e ampliar a produção e troca de conhecimentos, assim como de ensinar e aprender.

As escolas ainda demonstram, no entanto, estar na contramão da modernidade, reproduzindo conhecimentos e práticas vazias de significado e evidenciando posturas parciais, herança da complexa rede de comunicação tecida na trama do autoritarismo e do conflito, congestionando a interlocução entre espaços e linguagens comunicacionais com fins educativos.

Na interpretação de autores como Moreira (1999), Porto (2003) e Lion (1997), a escola, ao se especializar na tecnologia cognitiva verbal, negligenciou o saber simbólico e a construção de significados. A instituição educacional relegou toda a tecnologia dos novos meios e sistemas simbólicos e de sentido para a cultura extra-escolar. Assim o conteúdo é dividido em disciplinas que não se comunicam, priorizando disciplinas das ciências exatas, como Matemática, Química e Física, em detrimentos de outras.

Ignora-se, assim, que os sujeitos trazem consigo elementos de inquietação e estranhamentos, necessitando de momentos e espaços onde possam extravasar sua criatividade. Mesmo que na educação infantil não exista a divisão do tempo por disciplinas, há algumas instituições em que as crianças, principalmente em idade pré-escola, recebem um tratamento escolarizado, um preparo para a alfabetização formal (Moreira: 80). Desta forma, tanto a arte quanto a tecnologia são delegadas a outro campo, deixando-se de levar em conta que

“a função da escola não é transmitir, e sim reconstruir o conhecimento experiencial, como maneira de entender a tensão entre os processos de socialização em termos de construção da cultura hegemônica da comunidade social e o aparecimento de propostas críticas para a formação do indivíduo” (Lion: 123).

Assim à criança é demonstrado, por meio da escola, que os momentos de liberdade, criatividade e curiosidade devem ser relegados em segundo plano, enquanto os processos de socialização dependem das escolhas políticas feitas pela sociedade, que acredita na educação como um recurso para a autonomia.

O movimento em defesa do uso das tecnologias na escola muitas vezes ignora os questionamentos dos educadores a respeito de um problema antigo e sempre em pauta: a presença e a influência das mídias na atualidade, uma vez que as tecnologias não são neutras, mas exercem efeitos sobre o meio social no qual são desenvolvidas (Belloni, 2002: 65, Toschi, 2003: 115).

Cabe à escola empenho, no sentido de buscar meios para construção de relações mais igualitárias frente à possibilidade de acesso de crianças, jovens e adultos às inovações tecnológicas e o seu uso de forma contextualizada e crítica, diante do que as tecnologias de informação e comunicação emitem, tanto pelos antigos quanto pelos novos meios.

São inúmeros as emissoras, receptores e informações, no ar e na rede. Isso exige uma visão crítica, capaz de selecionar o que vemos e ouvimos. Neste sentido pode-se afirmar que mais importante do que incorporar tecnologias no cotidiano é refletir sobre o tipo de comunicação que acontece na escola e sobre os problemas da integração tecnológica entre os educadores e suas práticas.

5 A PESQUISA

5.1. As complexidades do percurso

”Meu pai achou tudo absurdo. Recusou-se a identificar a correnteza que ele cruzara em Bomako (...) As distâncias medidas em milhas não tinham o menor significado para ele... Os mapas eram mentirosos, disse-me ele secamente (...) A verdade de um lugar reside na alegria e na tristeza que dele provém. Aconselhou-me a desconfiar de coisas duvidosas, como um mapa.”

Início esta etapa da pesquisa com relato acima, citado por McLuhan (1964: 182). Trata-se da autobiografia do Príncipe Modupe, com relatos de seu retorno à aldeia de origem, guiado por um mapa que aprendeu a ler na escola.

Macluhan fala dos mapas em um capítulo dedicado à cartografia: “o mundo das ciências e das tecnologias modernas dificilmente teria existido não fossem as impressas e os projetos arquitetônicos, os mapas e a geometria”, numa época em que “a percepção do espaço uniforme e contínuo era desconhecida do cartógrafo medieval, cujos esforços lembram mais a arte moderna não figurativa” (ibidem: 181).

Assim, iniciei a pesquisa de campo por “distantes terras próximas”, familiares e, ao mesmo tempo, desconhecidas. Não se tratavam apenas de lugares, fronteiras geográficas, estradas a serem percorridas, mas de conhecer a realidade de outras instituições.

Conheceria não só bairros e ruas, mas uma nova cidade, que já me era familiar por meio do olhar superficial de quem mora e circula nas imediações. É curioso perceber como a rotina torna a convivência neutra e indiferente. Parti em busca de trajetos além dos caminhos cartográficos, buscando o que os mapas não me diziam.

Um outro pouso, desta vez no município de São José, em suas origens denominado São José da Terra Firme. Integra o conjunto de municípios que hoje constituem o Estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil. (Anexo 1 e 2)

Os limites de São José se dão ao Norte pelo município de Biguaçu, ao Sul por Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz, a Leste por Florianópolis e o Oceano Atlântico, e a Oeste por São Pedro de Alcântara e Antônio Carlos. A área é de 134,2 quilômetros quadrados e a população é de 169.252 pessoas, com média de 1.461,85 habitantes por quilômetros quadrados. A taxa de natalidade é de 19,51 por mil habitantes. Chega-se a São José – cujo centro fica a apenas dez quilômetros da capital catarinense, Florianópolis – pelas rodovias BR-101 e SC-282.

A colonização de São José iniciou-se em 1750, com imigrantes vindos da Ilha da Graciosa e São Jorge, nos Açores, Portugal, que vieram se somar aos poucos habitantes do local. Em 1829, a região recebeu a primeira leva de colonizadores alemães e, em maio de 1856, foi elevado à categoria de cidade.(www.pmsj.sc.gov.br).

Atualmente, destaca-se no cenário estadual pela economia forte e diversificada, ocupando a quinta posição em arrecadação de ICMS no estado, além de posicionar-se como oitavo principal parque industrial catarinense.

O município passou por grandes transformações a partir da década de 70, quando, de pequena cidade com economia baseada na agricultura deu um salto para o setor industrial. Hoje é reconhecidamente um pólo industrial e comercial dos mais importantes do estado. Sua indústria produz a maior parte da renda do município.

São aproximadamente 1.200 empresas de diversos setores, com destaque para metalurgia, cerâmica e confecções. O município obtém a maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) da Grande Florianópolis, com mais de 63 milhões de dólares recolhidos anualmente (www.senado.gov.br).

O desenvolvimento industrial de São José ocasionou grande migração do campo para a cidade, além de atrair pessoas de outros municípios catarinenses e também de outros estados. O perfil da cidade transformou-se rapidamente, ocasionando o crescimento da construção civil e o surgimento rápido de bairros populosos, como o Kobrasol, que abriga atualmente um

terço da população do município, e de bairros periféricos, onde se concentra a população de baixa renda.

O município sede de várias instituições de nível superior, tanto de caráter particular como fundações. Entre elas está a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), com a qual a Secretaria Municipal de Educação firmou convênios para oferecer à comunidade cursos em diversas áreas, entre elas Pedagogia e Psicologia. Estes cursos foram criados no início dos anos 90, e deles se origina a formação da maior parte dos professores que atendem a rede pública municipal de educação infantil.

A rede pública engloba escolas de ensino fundamental e médio das redes municipais, estaduais e particulares. Há 69 instituições para crianças de zero a três anos – 16 estaduais, 18 municipais e 35 particulares. Estes dados foram fornecidos pelo departamento de estatística da Secretaria de Educação do Estado.(anexo 03 e 04)

O quadro exposto objetiva traçar um panorama do município, com o intuito de situar o local e as circunstâncias da pesquisa. É importante lembrar que, como uma fotografia panorâmica, o que se revela é um aspecto geral. O detalhamento, foco da pesquisa, mostra uma outra paisagem, tão ampla e complexa quanto a sua matriz, onde se vislumbra uma gama de possibilidade e desdobramentos.

5.1.1. As instituições de educação infantil do município de São José

Como mencionado anteriormente, as instituições de educação infantil do município de São José são em número de dezoito, e atendem exclusivamente a crianças na faixa etária entre três e seis anos. Destas, 14 foram selecionadas para amostra em escolha aleatória. Cada uma possui características e histórias próprias do contexto em que se originaram e no qual estão inseridas.

Esses estabelecimentos têm em comum, a responsabilidade de educar e de cuidar de crianças pequenas oriundas das chamadas *populações de baixa renda*. De acordo com o depoimento das professoras e diretoras, os pais são trabalhadores da construção civil, porteiros, zeladores, empregadas domésticas, faxineiras, vigias e, em alguns casos,

principalmente das escolas em zonas mais urbanas, também filhos de comerciários, profissionais liberais e professores da rede pública.

O ingresso da criança pode ocorrer a partir dos dois anos e meio, na fase denominada Maternal, seguida do Primeiro Período, Segundo Período e Pré-Escolar. Nas três primeiras etapas, as crianças podem freqüentar a escola em período integral (12 horas) ou apenas meio período. No pré, podem permanecer apenas meio período.

Conforme os objetivos da pesquisa, serão descritos aspectos da realidade destas instituições com base nas situações observadas, dando relevância ao ambiente e vivências de educadoras e crianças frente à presença e uso das tecnologias, entre elas as de informação e comunicação.

A análise leva em conta os estudos e discussões sobre as possibilidades de aplicação destes equipamentos tecnológicos, a partir do que as escolas possuem concretamente. Nelas encontramos os elementos essenciais para uma compreensão mais elaborada sobre os usos e funções das tecnologias, ressaltando peculiaridades consideradas relevantes para este e futuros estudos na área da educação infantil e das tecnologias.

Participaram da amostra apenas instituições que oferecem atendimento a crianças de três a seis anos, sem vínculo ou compartilhamento de espaços com escolas de ensino fundamental e médio, já que algumas dessas possuem recursos como laboratórios de informática e estão mais bem equipadas.

As atividades da pesquisa de campo iniciaram-se em fevereiro de 2003, a partir do contato telefônico com a Secretaria de Educação, departamento de Educação Infantil, onde foram dadas sugestões de encaminhamentos para solicitação de autorização do Secretário de Educação viabilizando as visitar nas escolas. Enquanto esperava a resposta do secretário, elaborei uma carta endereçada a cada escola solicitando a autorização para visitas, explicando os motivos e os objetivos. Anexo a correspondência foi um questionário (com envelope já selado para as respostas), com a intenção de obter informações que pudessem contribuir para a definição panorama a ser investigado.

Este questionário constituía-se de perguntas referentes à localização da escola, número e formação dos profissionais, número de crianças e itens referentes aos instrumentos tecnológicos disponíveis na escola, em termos de quantidade e usos.

Depois de recebido o consentimento da Secretaria de Educação, fiz os primeiros contatos com as instituições, por telefone, com o objetivo de agendar horários de visitas. Uma das preocupações nesse momento era respeitar as peculiaridades da educação infantil, já que março, mês de início das atividades, é um período de *adaptação*.

Este período é importante, pelo fato de muitas crianças freqüentarem a instituição pela primeira vez. Trata-se, portanto, de um momento novo para elas, caracterizado por rupturas – ficar longe de casa, dos pais, irmãos, enfim, do convívio familiar por um determinado tempo do dia. É um momento igualmente delicado para a instituição, quando todos se envolvem na tentativa de oferecer bem-estar aos pequenos, para que o sentimento de ruptura se torne o menos doloroso possível para as crianças. Faz-se necessário um atendimento especial a cada criança, o que exige do professor mais atenção, carinho, paciência e flexibilidade do que o habitual.

Aguardei o fim do período de adaptação, enquanto analisava os dados obtidos a partir dos primeiros questionários enviados. O índice de respostas ficou abaixo do esperado – dos dezoito questionários enviados, apenas cinco escolas responderam. Mais tarde fiquei sabendo que o correio não chega a muitas delas, em face das dificuldades de acesso. Nesses casos, as correspondências devem ser enviadas à Secretaria de Educação, que se encarrega de fazer a distribuição.

Atendendo a um dos objetivos da pesquisa, fui a campo para realizar o levantamento de dados referentes aos recursos tecnológicos existentes nas instituições, em termos de quantidade, qualidade e uso, confrontá-los com os questionários respondidos e observar se havia um movimento nas escolas na direção do uso dessas tecnologias como recurso pedagógico e o entendimento do corpo docente sobre a problemática.

De posse dos endereços e um mapa pouco detalhado, uma vez que a Secretaria de Educação não possuía uma carta geográfica de localização das escolas, saí perguntando aos moradores da região a localização dos estabelecimentos.

Felizmente, as escolas são pontos de referência para as comunidades. As pessoas conheciam ou tinham ouvido falar delas, embora nem sempre indicassem o caminho certo.

5.1.2. Realidades e peculiaridades

A primeira escola a ser visitada foi (1) Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida, no bairro de Serrarias, seguida do (2) Centro de Educação Infantil – Apan, no loteamento Dona Adélia, e do (3) CEI Santa Inês, na localidade de Areias.

As duas primeiras localizam-se na fronteira entre a cidade e o campo. Ficam no alto de um morro, onde de um lado se vê o bairro em que estão localizadas e do outro a mata nativa, parcialmente modificada para dar espaço a pequenas criações de gado e roças.

Distante das outras duas, e também mais próximo à BR-101, situa-se o terceiro estabelecimento. Na chegada, logo chamam a atenção às grades em volta das janelas e a preocupação com a segurança, incluindo alarmes. O motivo (conhecido mais tarde), eram os freqüentes roubos, que ocasionaram a perda dos poucos equipamentos que a escola possuía, adquiridos com poucos recursos vindos da prefeitura e mais os esforços da comunidade escolar, por meio de rifas e arrecadações em festas juninas para conseguir verbas.

Embora estivessem envolvidas com os festejos da Páscoa, as três primeiras escolas visitadas foram receptivas, designando-se para a entrevista a diretora ou orientadora educacional. Alegaram que seria difícil conversar com as professoras, envolvidas nas atividades pedagógicas. As três instituições possuíam aparelhos de som, televisão e vídeo. As duas últimas dispunham ainda de mimeógrafo.

No dia seguinte ao feriado prolongado de Páscoa, visitei o CEI (4) Vida Nova e (5) CEI São Judas Tadeu. A primeira localiza-se também em uma comunidade bem povoada, no limite entre o bairro e a favela do Pedregal. De acordo com a diretora, o estabelecimento atende tanto às crianças das redondezas como as oriundas da favela. Ao contrário das outras visitadas até aquele momento, esta se situa em frente à via principal da localidade, com trânsito constante de veículos e o conseqüente ruído.

Trata-se de uma escola adaptada para receber crianças, pois anteriormente havia sido uma escola de ensino fundamental. Também aqui, era visível a preocupação com a segurança. Além das grades, havia um funcionário controlando a entrada e saída. A queixa de furtos dos equipamentos tecnológicos também se fazia presente.

Em seguida me dirigi ao CEI São Judas Tadeu, localizado no bairro Ipiranga, em uma região residencial, mais calma e aparentemente de maior poder aquisitivo. Esta escola recebeu

em 2002 o prêmio de Qualidade na Educação Infantil com o projeto “Desvelando Espaços” e foi agraciada com um equipamento de som moderno, que veio somar-se a outros três, mais simples e antigos, porém todos em condições de uso.

Neste local as queixas foram outras. Das escolas visitadas até aquele momento, esta era a mais bem equipada, com uma sala própria para atividades cênicas com as crianças, local em que se guarda e usa a televisão e o vídeo. Também possui um computador antigo doado à escola e usado para trabalhos administrativos.

A recepção foi pouco amistosa por parte da direção, que delegou à coordenação a tarefa de me atender, dizendo a esta, em códigos telegráficos, o que deveria me falar ou não. No final da conversa, a diretora entrou na sala e desabafou sua mágoa pelo fato de a escola ter sido premiada e isto não ter sido divulgado na imprensa.

Nesse estabelecimento, como em outras instituições, era visível a predominância de produções feitas por adultos – pinturas nas paredes bem acima do campo de visão das crianças - com motivos infantis produzidos pelos docentes; como patinhos estereotipados e Chapeuzinho Vermelho. O único lugar em que pude perceber liberdade de expressão artística das crianças foi na parte externa do muro que cerca a escola, já que, também na parte interna, este foi decorado pelas professoras com os motivos já citados.

No final da conversa perguntei se haviam recebido o questionário enviado. A diretora manifestou-se argumentando que não responde a questionários e que preferiria que pesquisadores usassem sua escola para pesquisa de campo, por não ver retorno delas para a “sua” instituição.

No sentido oposto, em direção ao sul do município, trilhei caminhos desconhecidos mas muito agradáveis, com belas paisagens tipicamente rurais, modificadas pelas mãos do homem, com pequenas ilhas da mata nativa ainda preservada. Como uma colagem, surgia um belo cartão-postal onde búfalos, bois e carneiros, acompanhados de patos, gansos e garças, compõem a tranqüila vista margeada pelo morro do Cambirela.

Aparentemente aqui as escolas não sofriam com ação de vândalos a lhes subtrair seus equipamentos tecnológicos. Ledo engano! Cheguei às (6) CEI Los Angeles e (7) CEI Vila Formosa, situadas em locais mais afastados do centro urbano, cujos nomes fazem referência

aos bairros em que se situam. Para minha surpresa, ali também há queixas sobre roubo dos equipamentos.

Nestes locais muitas famílias não possuem televisão por questões religiosas, embora segundo informação das professoras, as crianças dessas procedências assistam TV na casa de amigos ou parentes.

O (8) CEI Santo Antônio e (9) CEI Jardim Pinheiros também carregam o nome do local em que estão instalados e possuem em comum instalações amplas, com salas espaçosas para receber as crianças. A construção de ambos foi planejada para este fim. O primeiro estabelecimento é mais antigo, enquanto o segundo é uma construção com pouco mais de dois anos que ocupa praticamente todo o terreno. O projeto arquitetônico tem estruturas mais altas do que o padrão em função das enchentes que costumam inundar aquela localidade. Como a construção ocupou todo o terreno, não sobrou espaço para construir um parquinho para as crianças.

A comunidade escolar optou por transformar o porão em local livre para as crianças, construindo ali o parque. O espaço é inadequado, por não receber luz solar direta e ter o teto baixo – professoras mais altas têm que andar com a cabeça baixa. Para evitar esses transtornos, foi adquirido um terreno de fundos para ser transformado em parquinho. Foi dos poucos estabelecimentos visitados em que não houve queixa sobre furtos. Percebe-se, no entanto, o cuidado na guarda dos aparelhos. Tudo é guardado a chave ao final do expediente.

O CEI Santo Antônio, situado no bairro Santo Antônio – que possui um computador de propriedade da diretora, instalado na escola para uso administrativo – também já sofreu roubos, mas teve ganhos, como um prêmio de R\$ 5 mil doado por um ganhador da “Casa Feliz”, plano de sorteios vigente apenas nos estado de Santa Catarina, com possibilidades de vários tipos de prêmios, onde o contemplado escolhe uma instituição que também recebe um valor em dinheiro (www.casafeliz.com.br). Arrecadou-se assim o dinheiro que a escola necessitava para se equipar adequadamente e fazer algumas modificações e reformas no espaço físico

A quantia foi destinada à compra de aparelhos tecnológicos para a escola. Assim, tanto o Santo Antônio como o Jardim Pinheiros estão mais bem equipadas que a maioria das escolas. Possuem televisão, vídeo, aparelhos de som, entre outros. A televisão do CEI Santo

Antonio é de 29 polegadas, adquirida em função de um sorteio, também da “Casa Feliz”, quando a escola foi premiada com um carro zero.

Por questões legais e burocráticas, a instituição não pode ficar com o veículo, que seria vendido para angariar recursos, ficando este para uso da prefeitura, com promessas de que o valor do veículo seria repassado à instituição na forma de equipamentos, serviços e outros materiais quando ela necessitasse. No entanto, até o momento da pesquisa, havia recebido apenas a televisão de 29 polegadas.

Cabe registrar que sorteios, rifas e festas (inclusive as juninas) realizadas pelas instituições, com o intuito de arrecadar verbas são práticas antigas, porém, ilícitas, no entanto se naturalizaram no cotidiano das escolas, devido à precariedade de recursos e a cumplicidade dos órgãos gestores, que fazem “vista grossa”, contribuindo para a continuidade desta situação.

Situado no alto do Morro do Avaí, agraciado com uma linda paisagem que inclui vista para o mar, situa-se o (10) CEI São Luis. Infelizmente, a paisagem não pode ser apreciada de dentro da escola em função dos muros altos. Trata-se de um bairro considerado perigoso, em função do tráfico de drogas e outras infrações.

Esta escola também já foi “visitada” e se viu privada do vídeo e dos eletrodomésticos da cozinha. No entanto, a diretora, por ter um bom entrosamento com a comunidade, tomou providências. Organizou reuniões com os moradores, mostrando a necessidade dos aparelhos para a escola e para as crianças, já que muitas delas não têm televisão em casa. Assim, o responsável pelos furtos acabou sendo denunciado e, embora os equipamentos não tenham sido recuperados, a ocorrência não se repetiu. Contudo – os cuidados com segurança aumentaram, – gerando a colocação de grades, cadeados e correntes no portão.

Com o dinheiro arrecadado em festas e rifas, foi comprada uma nova televisão. A arrecadação não foi suficiente para aquisição do vídeo, recurso oferecido para as crianças quando a diretora traz o seu de casa, a partir de uma combinação prévia com as professoras, para que a maioria das crianças possa compartilhar a exibição do filme.

Não muito distante, descendo o Morro do Avaí, afastado uns três ou quatro quilômetros, situa-se o (11) CEI São Francisco, localizado no Jardim das Palmeiras. Embora a distância entre ambos seja pequena, percebe-se algumas diferenças. O São Francisco é uma

construção mais nova, em forma de L, planejada para a atividade à qual se dedica. Dispõe de mobiliário novo, cozinha bem equipada, salinha para biblioteca, onde algumas crianças eventualmente dormem. Possui os equipamentos básicos, como televisão, vídeo e aparelhos de som. O vídeo foi adquirido recentemente, uma vez que também aqui a escola teve seus aparelhos furtados, inclusive o forno elétrico. O mimeógrafo está em mau estado, mas mesmo assim é usado para preparar atividades para as crianças e reproduzir recados para os pais. Há, ainda, um computador antigo.

Os (12) CEIs São José e (13) José Nitro, ambos situados no bairro José Nitro, distanciantes mais ou menos três quilômetros entre si. A primeira, uma construção pequena, tem aproximadamente dois anos e atende 78 crianças em uma comunidade bastante carente. Possui apenas um aparelho de som portátil e uma máquina de datilografar. Como as outras unidades visitadas, ambas tentam obter os recursos necessários com dinheiro arrecadado em festas e bingos. Os prêmios são doados pela comunidade, principalmente a comunidade escolar. No CEI São José, uma das professoras doou uma peça do próprio enxoval para uma rifa.

No entanto, segundo a coordenadora que me recebeu, a escola precisava de “coisas mais urgentes”, como espaços adequados para as crianças, pois estas tinham apenas um pátio “minúsculo” onde brincavam. Então o dinheiro arrecadado foi aplicado na construção de um espaço maior, embora ainda insuficiente para o número de crianças. Esta situação demonstra o empenho das professoras em gerenciar seus recursos de acordo com as necessidades e especificidades da realidade institucional.

Embora não tenha mais que um pequeno aparelho de som, aqui a prioridade é a busca da qualidade e ampliação do espaço físico. No momento da visita, as grades de segurança, que circundam toda a escola, estavam sendo pintadas de várias cores, em tons pastéis, com o intuito de que o colorido amenizasse o impacto dessa visão. Como disse a coordenadora com quem conversei, “é contraditório um lugar que deveria inspirar liberdade e criatividade estar rodeado de grades, e as cores diminuem essa sensação ruim”.

Como nas outras instituições visitadas, percebe-se no CEI São José a boa-vontade e o esforço das professoras para oferecer um trabalho de qualidade às crianças e a preocupação com seu futuro. Nesta escola a rotatividade de crianças é muito grande. Muitos pais, por serem analfabetos e considerados mão-de-obra desqualificada, mudam-se constantemente em

busca de emprego, principalmente na construção civil. Assim, as crianças acabam por freqüentar a instituição por pouco tempo.

O CEI José Nitro também é um espaço novo, construída há quatro anos. Tem mais espaço físico interno e externo, com projetos para construção de parquinhos, uma vez que o atual está incompleto. Possui uma televisão, som portátil e vídeo, também adquiridos com dinheiro de rifas, depois que os enviados pela prefeitura foram roubados. Nesta escola, houve o reconhecimento de que a prefeitura adquire os materiais e equipamentos necessários, mas o processo até a chegada do produto na escola é muito lento, devido aos trâmites burocráticos necessários às licitações.

A última instituição a ser visitada foi a (14) Bom Jesus de Iguape, localizada no bairro Praia Comprida, de frente para uma das vias principais de São José, a rua Getúlio Vargas, continuação da Avenida Presidente Kennedy. É uma casa antiga, pintada de branco e modificada internamente para receber crianças. Devido à localização, capta o ruído do trânsito intenso na região, sendo um dos principais acesso ao município. Além do som, a escola possui duas televisões, um computador (na sala da diretora) e um vídeo, que estava fora de uso por necessitar de concertos. Também há duas carcaças de computador, com visor e teclado, para as crianças brincarem.

Ao fim desta etapa, consciente de que “um caminho, não é um lugar, contém uma aposta. É também um diálogo onde dificuldade se enfrentam e os problemas precisam ser superados”(Wiggers,2004, apud 1Brasil 1996), portanto no caminhar se constrói as propostas, os projetos e as ações pedagógicas originados nas realidades, estratégias e atitudes que tornam uma proposta para a educação infantil concreta - onde a implementação de idéias passa pela formação profissional, modos de aquisição, uso de equipamentos e viabilização dos espaços físicos - com vistas a garantir o cumprimento dos direitos fundamentais da criança, foi possível obter um quadro das instituições (quadro 1) e dos equipamentos tecnológicos disponíveis nas escolas visitadas (quadro2).

Quadro 1

ESCOLAS	Nº PROFESSORES	Nº CRIANÇAS	Nº CRIANÇAS POR SALA
C.E.I. São Judas Tadeu	30 prof.	200	25 a 29
C.E.I. Santa Inês	20 prof.	145	20 a 25
C.E.I. Vida Nova	6 prof. + 4 aux.*	171	25 a 29
C.E.I. São Francisco de Assis	4 prof. + 2 aux.	85	20 a 26
C.E.I. José Nitro	8 prof + 4 aux + 2 plantões.**	90	20 a 25
C.E.I. São José	6 prof. + 4 aux.	78	25 a 28
C.E.I. APAM	6 prof. + 4 aux. + 2 plantões	85	20 a 25
C.E.I. Nossa Senhora Aparecida	11 prof. + 9 aux. + 1 Ed. Física	145	20 a 25
C.E.I. Los Angeles	6 prof.+ 6 aux. + 1 Ed. Física	125	20 a 25
C.E.I. Vila Formosa	2 plantões + 8 prof + 8 aux.	150	18 a 30
C.E.I. Santo Antônio	2 plantões + 10 prof. + 5 aux.	147	20 a 25
C.E.I. São Luiz	2 plantões + 6 prof. + 4 aux.	110	19 a 30
C.E.I. Jardim Pinheiros	16 prof. + 14aux.+ 4 plantões + 2 Ed.Física	210	20 a 25
C.E.I. Bom Jesus de Iguape	6 prof + 4 aux + 2 plantões	80	20 a 25

*Auxiliares – profissionais com formação no ensino fundamental, médio ou superior, cuja função é auxiliar a professora nas atividades e cuidado das crianças.

** Plantões – Professoras que não assumem regência de turmas, e seu trabalho consiste em substituir temporariamente professor ou auxiliar na falta de um destes.

5.2. Dados da pesquisa: entre conversas...

Durantes as visitas, cujo objetivo era ir além das informações sobre dados quantitativos, com vistas à “entender” como e com que finalidade as professoras utilizavam os equipamentos, procurei encaminhar questionamentos evitando a estruturação rígida de perguntas e respostas, aproximando este momento a uma conversa informal, onde o interesse

do pesquisador centra-se em compreender os significados que os sujeitos atribuem ao objeto pesquisado.(Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002:68)

Estas conversas aconteceram no momento do lanche, com duração de 15 a 20 minutos. Era o momento ideal para visualização do pensamento coletivo sobre a temática, pois as professoras estavam mais descontraídas, e distanciadas do envolvimento cotidiano com as crianças.

Segundo Estebam,2003: 130 nessa fase da pesquisa tenta-se juntar os fragmentos encontrados. É como um quebra-cabeças em que se compõe uma paisagem, a partir da qual a totalidade se re-significa e permite a revelação, ainda que parcial, da essência do objeto pesquisado. Assim o painel delineou-se apontando outros percursos na mediada em que a caminhada era percorrida.

Desvelou-se um dos muitos momentos que a escola pública se apresenta como um conjunto de cacos, fragilmente colados e mantidos de pé a duras penas, sendo “a própria teoria do caos em realização”, onde os acontecimentos são concomitantes e deslocados do espaço/tempo em que deveriam ocorrer.(ibdem)

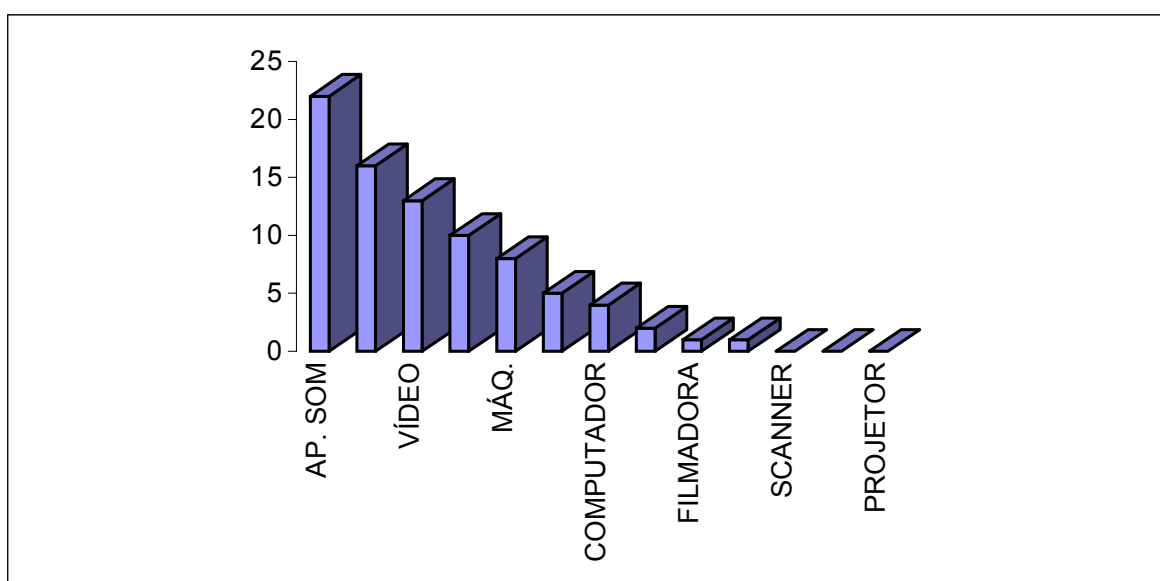
Esse desvelamento vem à tona a partir do que revela a observação do cotidiano das instituições, centrada nas falas e ações docentes, considerando a diversidade que constitui o cotidiano das instituições, - sugerindo um *zoom* na pesquisa - uma vez que os modos de orientação e reorientação pedagógicas inserem-se diretamente ao processo de formação dos educadores e as especificidades da infância em seus contextos. Assim a “lente” é focada em duas instituições cujos dados serão expostos e detalhados a seguir.

INSTITUIÇÕES	MIMIOGRAFO	COMPUTADOR	INTERNET	SCANNER	IMPRESSORA	MÁQ. ESCRIVER	MÁQ. FOTOGRAFICA	TELEVISÃO	VÍDEO	FILMADORA	MINI-SYSTEM	AP. SOM	RETO PROJETO	PROJETO SLIDE
Nossa CEI	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1	1	-	-
CI APAM	1 Emprestado	1	-	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-	-
CEI Santa Inês	1	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	1	1	-
CEI São Francisco	1 Velho	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-
CEI São Judas Tadeu	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	3	2	-	-
CEI Los Angeles	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-
CEI Vila Formosa	1	-	-	-	-	1	1	1	1	-	1	1	-	-
CEI São Luiz	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	1	-	-
CEI Jardim Pinheiros	1	-	-	-	-	1	1	1	1	-	4	2	-	-
CEI Vida Nova	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
CEI Santo Antônio	2	1	1	-	-	2	-	2	2	1	4	2	1	-
CEI José Nitro	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-
CEI São José	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-
CEI Bom Jesus de Iguape	1	1	-	-	-	-	-	2	1	-	2	4	-	-
CEI Flor de Nápoles	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-

Quadro 02.

5.2.1. Equipamentos: entre presenças e ausências

Conforme informa o gráfico desta página, sobre a quantidade e tipos de equipamentos tecnológicos disponíveis nas instituições, observa-se que depois do aparelho de som, a TV é a presença mais freqüente nas escolas e por essa razão, tornou-se o equipamento evidenciado no decorrer da pesquisa.



A utilização do aparelho de som raramente foi flagrada durante as visitas, e ainda assim como mero pano de fundo, um adereço, coadjuvante de atividades de desenho ou brincadeiras – embora se perceba preocupação das professoras com o que as crianças ouvem e assimilam por meio da música. Essa inquietação fica clara na conversa entre duas professoras, G e L, que iniciou abordando o tema das imagens televisivas e encerrou na música:

G – *Acho que tem ser considerada a vivência, mas dando oportunidades para as crianças verem outros tipos, né? A mesma coisa com a música. São vários estilos de música; usamos o aparelho de som para ouvir historinhas, que elas adoram dramatizar, conversar. Então dramatizam aquilo que ouvem. Elas mesmas trazem de casa.*

L – *Até aquele da “dança da motinha”...*

G – *Aquilo é ridículo!*

L – Uma criança trouxe uma daquelas músicas, aí a gente deu uma disfarçada e não colocou pra elas ouvirem, porque queira ou não a gente acaba tendo uma reação contrária.

G – É, mas ela percebeu e falou: “não colocou o meu CD...”

L – É que a gente prefere dar outras opções.

Como eu não conhecia a referida música, uma das professoras cantou um trecho:

L – É aquela assim... “Dança da motinha, popozuda perde a linha...”

G – Pois a gente tenta... Porque a escola não tem como separar do cotidiano da criança; a criança traz pra cá o que ela tem em casa. A escola tem que oferecer o que a criança não tem em casa.

Sobre estas falas fica uma pergunta. O que a escola tem a oferecer para as crianças? Em uma rápida verificada no acervo musical de alguns CEIs, percebi a ausência de instrumentos musicais reais e de brinquedo. As fitas e CDs contêm cantigas de rodas, historinhas gravadas (aquelas mesmas encontrada nos livros, como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria etc) e músicas cantadas pelas apresentadoras de programas de TV, como Eliana, Xuxa e Angélica.

Arrisca-se afirmar que, embora as professoras demonstrem preocupação com o contexto, na prática a tecnologia se restringe ao uso dos equipamentos como instrumento, sem exploração das suas potencialidades. Evidencia-se, dessa forma, que o processo é centrado nas escolhas dos adultos, que selecionam o que e quando ouvir e ver. Ao buscar enriquecer o cotidiano infantil, a escola acaba por homogeneizar as opções, devido à dificuldade de, na prática, considerar a criança pequena como um ser capaz e competente. Negligencia-se a presença da criança na cultura em que ela está inserida, simplifica-se suas ações, despreza-se o conhecimento que ela tem, como se fosse apenas um receptáculo para as informações transmitidas pelos adultos nas suas diversas formas de emissão. (Fontes para a Educação Infantil, 2002: 45).

O Brasil é mundialmente conhecido pela sua riqueza e diversidade cultural, que tem na música seu maior referencial. Muitos educadores parecem desconhecer este fato. Oferecem às crianças músicas pobres e simplistas (ibidem) fruto da indústria áudio-visual, cujo

compromisso principal é o lucro. Mas como o professor pode oferecer o que não conhece ou conhece pouco?

A pergunta acima também é pertinente para a televisão e seus conteúdos. Segundo Resende e Fusari (1982: 23), a TV é uma das tecnologias de comunicação que mais desperta a atenção de pesquisadores e professores. Isto exige que a prática educativa em relação aos mídias que se preocupe em formar alunos críticos, no sentido de sensibilizar esses espectadores para que façam escolhas adequadas como consumidores dos “mass media”. Ao interceptar mensagens mediadas por elementos sociológicos do meio em que vivem, caracterizam-se não só como consumidores de mensagens televisivas, mas de um conjunto de mídias presentes nas práticas sociais (ibidem).

É necessário estar atento ao que está por trás das falas simples dos professores. Se muitas vezes não encontramos nelas o discurso e a prática desejados, devemos nos reportar ao passado histórico e ainda recente da educação infantil no Brasil, para não incorrer no erro de emitir opiniões equivocadas. As docentes “entrevistadas”, não estão alheios às suas limitações. Percebem as lacunas na sua formação e às vezes sentem-se inferiorizados em relação a outros profissionais da área da educação.

Sobre a questão tecnológica, J. comentou:

- Pois é, as tecnologias estão aí, cada vez mais sofisticadas, mas a escola está sempre atrasada em relação a elas. Sempre que chegam a nós, quando chegam, já estão ultrapassadas, e a gente não sabe bem como lidar com isso.

Também estão atentos, a outras situações relacionadas à qualidade na educação, tanto a básica quanto a infantil. Sabem que não é apenas uma questão de dispor de equipamentos. Sobre esta questão, houve questionamentos no sentido de que se observa, embora muito lentamente, um movimento com o intuito de suprir as escolas de computadores e laboratórios de informática. Exemplo disso é o Proinfo (Programa Nacional de Informática), lançado em abril de 1997, com o objetivo de formar 25 mil professores e atender 6,5 milhões de estudantes, distribuindo 100 mil computadores conectados à internet. Uma das professoras fez o seguinte comentário:

NA *—Por que não existe este movimento em relação a outras coisas que são igualmente necessárias nas escolas e na formação, como a arte, que está na educação há*

muito mais tempo que as atuais tecnologias e ainda assim é tão mal utilizada? Por que existe preocupação com uma sala para vídeo ou um ambiente apropriado para o computador e não se ouve falar em oferecer a escolas um espaço próprio para se trabalhar as artes plásticas, o teatro, a dança e a música?

A apropriação das tecnologias é uma tarefa complicada, muitas vezes prejudicada pelas políticas governamentais, na mediada em que não se encontra nos cursos de “formação inicial de professores, de modo a sustentar as produções alternativas teórico/metodológicas para as inúmeras situações de ensino”. Para os recém-formados, muitas vezes essa é uma questão nova. Para Barreto (2002), a sofisticação das tecnologias pode causar uma sensação de vazio. Para combatê-la, vale a pena trabalhar novos textos, a multimídia e as TICs, vinculando esses recursos a uma discussão do trabalho docente como um todo.

Por isto acontecem as dificuldades e hesitações no trabalho, reflexo da ausência de estudos sistematizados sobre as relações entre educação e mídia, tanto no que diz respeito à sua dimensão técnica quanto a educativa. Precisamos conceber a apropriação das novas tecnologias na perspectiva de articulação das linguagens, repensar as práticas de linguagens desenvolvidas nos espaços educativos, “romper com a repetição da palavra autorizada/consentida”, no sentido de tornar mais significativas as práticas pedagógicas (ibidem, 51).

Uma outra situação observada é que a ausência de equipamentos tecnológicos ocorre sobretudo, nas instituições mais distantes dos centros urbanos do município, justamente as comunidades mais carentes. Em quatro das instituições visitadas, foi expressivo o sentimento de abandono por parte do poder público e de desamparo, em algumas delas, por não poder contar sequer com a comunidade local, cujo baixo poder aquisitivo torna inviável organizar festas ou rifas com a finalidade de arrecadar fundos para aquisição de equipamentos.

5.3. Delimitando fronteiras: a realidade e os caminhos

A produção do conhecimento é uma construção coletiva e contínua, onde a pesquisa qualitativa se insere num processo não-linear. Gera-se uma gama de dados que levam o pesquisador a buscar elementos específicos para definir o caráter de sua pesquisa. Assim,

torna-se necessário demarcar limites no objeto pesquisado sem ignorar a complexidade dos fatos, com o intuito de melhor encaminhar os objetivos do trabalho.

Para tanto, foram selecionados dois dos 14 centros de educação infantil visitados. O critério para escolha das instituições foi a facilidade para o deslocamento, uma vez que esta é uma pesquisa sem financiamento ou bolsa. Considerei também questões de segurança – como, por exemplo, evitar trafegar pela BR-101, rodovia com alto índice de acidentes. Além do mais, as duas instituições têm peculiaridades que contribuem para a análise do uso das TICs.

Ao aprofundar os estudos de caso, levei em conta que nem tudo depende da vontade ou do interesse das professoras e do corpo administrativo, já que as instituições não possuem autonomia financeira, ficando sujeitas ao gerenciamento das “instâncias superiores” responsáveis pela legislação, designação e administração de verbas e indicação de pessoal na área administrativa. É o caso, por exemplo, da escolha da direção, que geralmente acontece sob indicação do secretário de educação ou do prefeito, o que implica a distribuição de verbas por critérios relacionais ou políticos, conforme as possibilidades de votos nesta ou naquela região. Segundo Damata (1985: 70),

“ é pelo entendimento de como ocorrem as relações sociais no Brasil que poderemos perceber o que ocorre nas categorias ocupacionais que tecem uma hierarquia relacional com o poder, (...) uma vez que todas as instituições sociais brasileiras estão sempre sujeitas a dois tipos de pressão. Uma delas é a pressão universalista, que vem das normas burocráticas e legais que definem a própria existência da agência como serviço público. A outra é determinada pelas redes de relações pessoais a que todos estão submetidos e aos recursos sociais que essas redes mobilizam e distribuem”

Pelas razões acima citadas e também para evitar comparações, pois não é este o objetivo da pesquisa, a partir deste momento omitirei os nomes das instituições e seus atores, designando-as por símbolos e as primeiras letras dos nomes.

Para realização desta fase da pesquisa foram necessários repetir alguns dos procedimentos iniciais, como os pedidos de autorização, mas desta vez, em negociação direta com as diretoras e professoras, o consentimento veio acompanhado de limitações:

A primeira: o tempo. Pelo fato de estas escolas receberem estagiários dos cursos superiores – pedagogia, psicologia e outros – oferecidos semestralmente pelas faculdades

instaladas no município por meio de convênios com a prefeitura, havia a preocupação com o número de pessoas circulando nos espaços das escolas e as possíveis interferências decorrentes disso. Cada sala recebe em média quatro estagiários, que se somam à presença do educador e de um auxiliar.

Esta preocupação foi maior no CEI @, onde os espaços, principalmente das salas de aula, são pequenos. Por isto concordamos que eu poderia fazer observações por duas horas no CEI & no período vespertino, em dias e horários alternados, e no CEI @ apenas duas vezes por semana, no período matutino, entre 10h e 12h.

A segunda limitação foi o fato de mais de uma turma, ou criança, usar os espaços e instrumentos simultaneamente, o que me levou a optar por não me fixar em uma só turma, mas circular por todas, na tentativa de perceber que alternativas o professor encontrava em outras situações do gênero.

Pelo que foi apresentado até o momento, cabe aqui uma descrição mais detalhada das instalações destas instituições, uma vez que é nestes espaços que muitas crianças permanecem de 10 a 12 horas diárias.

Início pelo CEI &: trata-se de uma edificação térrea, quadrangular, pintada de amarelo, como a maioria das construções que abrigam todos os novos CEIs construídos nesta administração. É situado em uma via asfaltada, um dos principais acessos à BR-101, e atende cerca de 150 crianças, sendo seis turmas no período matutino e seis no vespertino.

Logo na entrada do prédio, encontra-se um espaço amplo, usado como refeitório e para outras atividades que envolvam todas as turmas, além de sediar reuniões pedagógicas e festas com as famílias ou reuniões de pais. Nesse mesmo espaço, na entrada, à direita, está a secretaria, onde fica a direção, seguida de uma sala onde as professoras se reúnem para o lanche, sendo também aqui o local onde as crianças assistem televisão e vídeo.

À esquerda de quem chega estão as salas, separadas por um corredor, onde fica um armário para materiais de uso diário e as fitas de vídeo, cassete e CDs. As salas das turmas são amplas e possibilitam a criação de vários espaços, os “cantinhos” característicos das instituições de educação infantil, delimitando e criando espaços diferenciados de um modo tal que a criança tenha opções de diversificar as brincadeiras.

Os “cantinhos” são criados e organizados de acordo com a dinâmica de cada grupo e o tamanho da sala. Pode haver um, dois ou mais. Em uma mesma sala pode existir o cantinho das bonecas ou da casinha, ou dos livros, ou a tenda dos índios, assim como o canto reservado ao “computador”, à “televisão” e também ao “telefone”, geralmente equipamentos que caíram em desuso ou carcaças doados à escola para que as crianças brinquem. Normalmente a única parte que ainda funciona são as teclas (Fig. 01 e 02 e 03).

Fig 01 – Cantinhos 1 - &



Embora esta seja uma escola bem equipada e espaçosa, as queixas são referentes à falta de espaço adequado para as crianças assistirem TV e vídeo. Conforme já citado, estes equipamentos ficam na sala de lanche das professoras, e neste pequeno espaço são dispostos a mesa de lanche das professoras, com lugar para aproximadamente oito pessoas sentadas, mais uma estante onde ficam a televisão de 29 polegadas e o vídeo. Ali também são guardados os aparelhos de som para uso diário, mais uma cômoda pequena onde guardam também a TV de 14 polegadas e outro som “grande”, e ainda mais um armário, usado para guarda de materiais como papéis, tintas, cartolinas etc, e onde ficam também os dois mimeógrafos.

Fig 02 – Cantinho dos telefones - @



Fig 03 – Cantinho do computador - &



Tudo se dispõe de um modo tal que, sempre que há necessidade de uso do vídeo ou televisão com as crianças, é necessário remover a mesa de lanche para um dos cantos da sala, encostando-a na parede e colocando as cadeiras para baixo, ficando em uso três ou quatro cadeiras, para os adultos.

As crianças sentam-se no chão, pois nem todas conseguem almofadas, e às vezes compartilham cadeiras destinadas aos professores. Como a TV está situada numa posição própria para os adultos, elas assistem a programação com as cabecinhas muito inclinadas para cima, em uma posição desfavorável e pouco confortável. Neste espaço também estão instalados o forno de microondas e um bebedouro para adultos o que ocasiona circulação de pessoas durante a exibição da programação.

fig.04 – Sala de lanche das prof. e sala vídeo CEI - @



O CEI @ não possui instalações próprias. Por isto ocupa uma casa antiga, alugada pela Secretaria de Educação. O traçado da planta é próprio de uma construção residencial, com cerca de 90 metros quadrados. São cômodos pequenos – as três salas são adaptações dos antigos quartos, situados logo na entrada do imóvel, com o entorno de uma varanda que acompanha o traçado da construção e leva a um pequeno pátio. A casa abriga ainda a secretaria e a direção, a cozinha e um espaço externo com brinquedos de parque e algumas árvores de pequeno porte.

O local onde ficam a TV, o vídeo e os aparelhos de som é uma destas salas com conexão para os banheiros das crianças. Aqui também o espaço é híbrido, pois serve como sala de lanche das professoras. É o “canto” de convivência destas profissionais, que organizaram uma estante com fotografias dos familiares e objetos decorativos, para compartilhar os momentos de descanso em um ambiente acolhedor – afinal, muitas passam oito horas ou mais na instituição.

Possui uma mesa retangular para mais ou menos oito pessoas, dois bancos de madeira e duas cadeiras, às vezes três, uma estante que vai até a altura do teto, onde ficam brinquedos e materiais de pouco uso e os aparelhos de televisão de 20 polegadas, o vídeo e um aparelho de som. O espaço é usado, ainda, para guardar uma televisão de 14 polegadas quando não está em uso nas salas e os aparelhos de som de uso diário. Em outro balcão, baixo, de quatro portas, também há porta-retratos e objetos de decoração.

Fig 05 – Sala de lanche das prof. e sala vídeo CEI - @



Por ser um espaço pequeno para tudo que comporta, nem todas as crianças se sentam no chão. Algumas assistem TV em pé e ficam muito próximas do aparelho. Mesmo quando estão sentadas, os bancos feitos para uso dos adultos não lhes permitem apoiar os pés no chão ou descansar as costas, pela falta de encosto. Há ainda o fluxo constante de crianças de outros

grupos que precisam usar o banheiro, e, para tanto, circulam em frente às crianças espectadoras.

No caso de outros equipamentos, como os computadores – os “de verdade” – eles se encontram nas secretarias, apenas para uso administrativo, conforme já relatado. Servem unicamente para esta função ou para imprimir materiais para uso do professor, como nome das crianças ou de salas e matérias. Possuem conexão com a Internet e às vezes esse recurso é usado para busca de textos ou atividades, dependendo da necessidade e interesse do professor. O mesmo acontece com os aparelhos de som maiores e mais caros. Ficam guardados na secretaria e só são usados em datas especiais ou no próprio setor pelos adultos.

Os computadores “de brinquedo” ficam nos “cantinhos” das salas, com liberdade de acesso pelas crianças, que neles inventam suas brincadeiras – às vezes sozinhas, outras vezes aos pares. São sucatas sem condições de uso normal.

Fig.06 – Cantinhos II - @



Nestes espaços encontram-se tanto “computadores” quanto “televisões” confeccionadas pelas professoras com caixas de papelão e outros materiais, além dos “telefones”. A sucata origina também binóculos, máquinas fotográficas e às vezes até filmadoras. O único equipamento que não aparece em forma de brinquedo é o aparelho de som, embora seja uma presença constante nas salas, mas unicamente sob a guarda e uso do professor.

5.3.1. A presença das tecnologias: realidades e contradições

Exercer uma prática educativa adequada exige compreender a tecnologia em todas as suas dimensões, entre elas o seu desenvolvimento, que influencia as instituições educativas e a vida social da forma bastante contundente. Não se trata simplesmente da criação tecnológica para a educação ou da incorporação dos meios pelas escolas, e sim de compreendê-los em todos os sentido.

Para Litwin (1997: 130), a incorporação da tecnologia deveria estar focalizada na necessidade de repensar estratégias de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva observou-se como, com que objetivos e em que momentos TV e vídeo eram colocados à disposição das crianças.

O constatado na pesquisa, é que estes recursos são mais utilizados no final dos turnos matutino e vespertino, sendo que nos dois períodos as crianças têm acesso apenas à programação da TV aberta, principalmente os canais da Rede Globo, que durante o período matutino exhibe preferencialmente desenho (exceção é o programa “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”) e à tarde dirige a programação para um público composto por adolescentes, jovens e adultos. O vídeo também é oferecido nestes horários, que coincidem com o momento de algumas crianças irem para casa.

Considerando que o processo educacional visa contribuir para que os sujeitos sejam capazes de construir seu conhecimento e alcançar pleno desenvolvimento pela dimensão dos sentimentos, da afetividade e da criatividade, e que “a tecnologia oferece recursos e avanços mas impõe determinadas normas e regras”, constituindo uma “nova ética de relações”

(Grispun, 2001: 27), faço aqui algumas considerações sobre duas situações observadas em uma das instituições.

5.3.1.1. Sobre um dia de chuva

Quem não gosta da companhia de um filme ou da TV em um dia de chuva, comendo pipoca? Os dias de chuva são peculiares na rotina na educação infantil. São dias em que as crianças não podem ir para o parque, o que deixa seu espaço de circulação limitado à sala de aula ou aos corredores. As professoras ficam tensas com o barulho, a agitação e os conflitos, que aumentam nestas circunstâncias. Então se busca socorro com a TV ou o vídeo.

Circular pelos espaços me permitiu observar situações diferentes no CEI &. Pela impossibilidade de acompanhar uma turma à sessão de vídeo, devido ao grande número de crianças e adultos no mesmo espaço, instalei-me em uma das salas com crianças de três anos que assistiam na TV a um filme romântico, próprio para jovens. Era final de tarde e algumas crianças dormiam (a sala estava totalmente às escuras), e as que estavam acordadas só ficavam atentas ao que era exibido durante alguns comerciais, dançando e acompanhando com o corpo movimentos e falas geradas pelas imagens e o som.

Quando o filme retornava, as crianças inquietavam-se e a professora lhes dava ordens ríspidas para que ficassem quietas, uma vez que ela própria aparentava ser a única interessada na trama exibida. Era visível que as crianças estavam dispersas, mas, ao mesmo tempo, não tinham opção, pois a própria escuridão da sala e o controle da professora lhes impedia de buscar alternativas dentro do mesmo espaço – que, de familiar e seguro nos momentos de iluminação, com a escuridão passava a ser estranho.

Nestas condições se pressupõem que não houve interesse ou possibilidade de oferecer às crianças outras oportunidades, já que esta sala era ampla e possuía os “cantinhos”. As crianças, acordadas e deitadas nos colchonetes, rolavam de um lado para outro, às vezes se tocavam exploratoriamente como forma de comunicar-se no silêncio, onde o poder e o controle do adulto reinava em cumplicidade com as imagens e sons da televisão. Foi visível o alívio das crianças no momento em que a porta se abriu para irem embora a chamado dos pais.

A outra situação observada foi o acúmulo de crianças e adultos assistindo filme na sala de vídeo, onde, no espaço já descrito, amontoavam-se três turmas e seis adultos. As crianças também permaneciam em silêncio e os adultos se posicionavam seriamente, sentadas em silêncio, sem comentários entre si e às crianças sobre o que estava sendo exposto. Era claramente um momento “para ver”, não para falar, não para comunicar, não para interagir, sendo muito forte a sensação de um clima tenso.

Situações como esta foram observadas em outros momentos, como no relato anterior, onde muitas vezes os adultos parecem estar sob tensão, necessitando controlar o barulho, o movimento, risos e desejos das crianças, e o silêncio surge como única condição para o sono ou trabalhos dos outros (Batista, 1998: 87).

Como a sala estava superlotada, a observação foi feita por meio da porta, que permaneceu aberta pela impossibilidade de ser fechada devido ao número de pessoas – adultos e crianças – a ocupar o espaço. Em seguida, algumas crianças começaram a sair, por conta da hora de irem para casa. Permaneceram algumas, e quando consegui entrar na sala já iniciavam a exibição de um segundo filme. Como ainda estava em fase de introdução, com músicas e imagens que não me eram familiar, pois os personagens ainda não apareciam, perguntei à professora do que se tratava e ela respondeu, indiferente:

- Não sei, foi uma criança que trouxe.

Estes fatos expõem como ainda é dado um tratamento de subordinação à criança frente ao adulto (Iturra, 2002: 150). Pode-se afirmar que, em uma sociedade complexa como a nossa, têm diminuído cada vez mais as possibilidades de realização e constituição do indivíduo, e, neste contexto, determinados procedimentos podem determinar os modos de interação ou encontros, na medida em que colocam em contradição tecnologias e práticas individuais de alguns educadores.

Nestes dois casos vale registrar a contradição entre o uso e as possibilidades tecnológicas. Segundo alguns autores, a tecnologia que fala, movimenta e (des)informa é a mesma que na escola emudece, paralisa e aliena. Ao não possibilitar à criança o direito de escolha, a escola evidencia que as práticas vivenciadas nas rotinas do seu interior contribuem mais para a submissão do que para a autonomia (Batista, 1998: 97).

Grinspun (2001), apostando na educação tecnológica, considera que as tecnologias na conjuntura da modernidade e das instituições exigem uma nova formação dos sujeitos, para que possa haver reflexão e compreensão do meio social em que se insere e que os processos educacionais devem se pautar na construção do conhecimento pelos indivíduos. Neste sentido, a tecnologia impõe determinadas normas e regras, além de uma nova ética nas relações, na medida em que avança e disponibiliza recursos.

5.3.1.2. Parada pedagógica

“Às perguntas que se faz, procura em suas reservas teóricas explicações e, quando não as encontra, busca o coletivo da escola para compartilhar o seu ainda não saber” (Garcia, 2003: 206). Recorro às palavras desta autora para ilustrar a minha participação em duas *paradas pedagógicas* – dias do ano letivo em que não há atividades com as crianças, com a finalidade de que professoras e corpo administrativo reflitam e dêem encaminhamentos a questões pendentes do cotidiano educativo.

As falas das professoras em relação ao que pensam sobre as tecnologias demonstram que elas estão atentas ao processo social tecnológico que vem acontecendo na sociedade. Falaram de globalização e da preocupação em relação às imagens veiculadas pelos canais de TV e à falta de recursos nas instituições públicas, além da carência na formação, como já foi relatado em outros momentos.

JM – *Eu acho de extrema importância, independente de ser uma escola com poder aquisitivo ou não, eu acho muito importante, porque nós vivemos num mundo capitalista, em que, quanto mais tu sabes, quanto mais tu tens contato com estas tecnologias, melhor pra tu conseguires um emprego no futuro, porque hoje em dia se tu não tens noção de uma computação, se tu não tens noção... Mesmo que seja uma coisa mais antiga, como uma máquina de datilografar, tu não arrumas um emprego. Eu acho muito importante pelo mundo que a gente vive, a competitividade que está hoje em dia no nosso mundo, acho que a gente tem que estar levando isto para as crianças sim.*

B ressaltou que: *Mesmo sabendo que tem crianças que não têm isto em casa, que não têm oportunidade de usar o computador, mas pelo menos aqui mesmo sendo de brincadeira,*

ou através da televisão, elas têm o conhecimento e podem no “faz de conta” imaginar que estão no computador, brincando com uma filmadora, sendo velha ou não, um celular de brinquedo, pra ela estar se familiarizando com esta tecnologia que muitos têm e que na verdade... No momento ela não tem, mas no futuro ela pode ter, adquirir alguma coisa.

Uma outra fala a respeito do acesso:

MC – Claro que, se a gente pudesse... É fora, é fora de série... Até a internet a gente conheceu há pouco tempo e ainda por causa da faculdade. Mais por causa da monografia. Mas isto é quase nada, quem dera a gente tivesse a oportunidade de mostrar isto para as crianças.

Não se pode negar que as tecnologias estão presentes e caracterizam a modernidade, configurando-se como um conjunto de conhecimentos que criam e transformam processos e materiais. As instituições de educação infantil incluem-se neste movimento processual próprio da sociedade ocidental, em que a idéia do tecnológico é absorvida naturalmente, muitas vezes colocando obstáculos no caminho que impele a busca de mudanças e desenvolvimento.

Para Sancho (1998: 33), a visão dominante nos meios políticos e científicos trata a tecnologia como “subordinada aos valores estabelecidos a outras esferas sociais (exemplos: política e cultura). Sob esta visão reside a idéia do senso comum de que as tecnologias são ferramentas para servir aos propósitos daqueles que as utilizam”.

Sobre a subordinação, há que se pensar que a dificuldade atual está na difícil conciliação e seleção do excesso de informação e no acesso às tecnologias modernas. A escola tem condições de avançar, sendo flexível e criativa, e adaptando-se a novas situações, respeitando o ritmo das crianças e de seus profissionais, integrando diferenças locais, pessoais e contextos culturais, na medida em que elabora sua ação pedagógica. Para isto, torna-se urgente, investimentos em direção a uma formação docente adequada.

Em outras observações e conversas realizadas com o intuito de interpretar o que as professoras faziam com os equipamentos tecnológicos disponíveis e as mensagens veiculadas em seus conteúdos, além da qualidade das imagens e dos enredos, o constatado é que em termos de mensagens e da qualidade as fitas de vídeo mais indicadas como desenho próprio para as crianças é o Smilingüido, personagem carro-chefe da editora Luz e Vida, de Curitiba (www.luzevida.com.br).

Este personagem, uma formiguinha criança que no seu dia-a-dia demonstra para seus amiguinhos valores e lições de vida, originou uma produção para crianças em forma de desenho infantil, gibis, livros, agendas e vídeo, com imagens de boa qualidade e definição, mas de cunho religioso e moral, presente no pequeno acervo da maioria das instituições visitadas.

Com o objetivo de economizar, alguns vídeos foram adquiridos no comércio informal, conhecido como *camelô*. São fitas mais baratas. No entanto, as professoras perceberam que elas não atraem as crianças devido à má qualidade das imagens e do som.

C comenta: *Naquelas do SuperMan, dos camelôs, o som é distorcido, a imagem é ruim. É horrível. Eles não param para assistir aquilo. Nós temos aqui no CEI, mas, que as crianças não gostaram, não gostaram!*

O que está implícito nesta fala é a ação das crianças como atores sociais, criando (re)significados a partir de seus sistemas de apreensão do mundo, processos e culturas da infância, na medida em que captam os sentidos dos serviços e lógicas criadas pelas instituições e pela sociedade a partir da visão do adulto.

5.3.2. As tecnologias e seus espaços

A respeito dos espaços destinados à guarda e uso dos equipamentos, as professoras e o corpo administrativo têm consciência das precariedades e concordaram que eles são inadequados, mas sentem-se impotentes para resolver o problema, uma vez que para isto necessitam de verbas sobre as quais não têm gerência:

A – *O ideal seria que cada sala tivesse um computador, televisão, vídeo e som.*

C – *É bom uma sala de computação pra hora... Né... Nem precisava ser um por sala, bastava uma com vários, para pelo menos metade das crianças estarem manuseando, porque não adianta um fazer e os outros olhar. Até seria melhor um do que nenhum...*

D – *Espaço Físico... Achamos que deixa muito a desejar em termos de ambiente, pra colocar... Vendo vídeo, assistindo uma televisão ou mesmo pra dançar ou pra estar contando*

uma história com música a gente não consegue um ambiente aconchegante como deve ser, porque em casa elas se sentam no sofá, deitam ou põem almofada no chão, aqui nós não temos, nossa televisão tá ali dentro, o espaço é pequeno, o máximo que cabe é uma turma e assim mesmo meio amontoadinho, às vezes a gente não consegue o domínio deles, não conseguem se ater porque eles ficam muito apertados.

E – ...Pois é, porque é pequeno e além deles ficarem todos juntos, tem sempre um (adulto) que entra na sala pra pegar um material ou usar o microondas ou fazer outra coisa. Isto os desconcentra. Uma outra coisa: quando tem uma ou mais turmas, aqui já teve momentos de a gente colocar a TV como um dia de chuva ou muito frio, colocar quatro ou cinco turmas ou três ou quatro e não dar certo também. Então é preciso um ambiente mais amplo, uma (televisão) não dá!

Esta situação demonstra o desconhecimento ou descaso com que ainda é vista a criança. Este descaso começa nas estâncias políticas e gestoras de verbas e projetos educacionais, elaborados na privacidade dos gabinetes, desde a projeção e construção das edificações, onde gestores, arquitetos e engenheiros, planejam estes espaços, sem ouvir os pequenos, educadoras e administradores escolares, originando estruturas que não atendem as necessidades próprias da rotina e das atividades na educação infantil. (Fig 8)

São espaços edificados e organizados a partir da lógica dos adultos (Lima, 1989) que não têm intimidade com as questões escolares, incorrendo no descumprimento pelas estâncias superiores de um dos critérios para o atendimento em Creches que Respeitam a Criança – o item 11 estipula que a criança tem direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.

Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, produzido pelo MEC em 1998, numa visão escolar fragmentada, trata de espaços adequados apenas para artes visuais e música (p. 72 e 110). Também se refere a alguns equipamentos tecnológicos como vídeo, projetor de slides, computadores e outros apenas como recurso dos quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades (p. 112).

Fig 7 – Sala de lanche das prof e sala de video CEI @



As crianças desenvolvem-se num ritmo muito rápido e seu organismo ainda em formação precisa de cuidados adequados em todas as situações. Por isto, ao projetar os espaços onde serão colocados os equipamentos para uso dos alunos, há que se pensar na questão ergonômica, visando assentos confortáveis, iluminação ambiente e a disposição dos aparelhos em altura apropriada, além da medida apropriada, por metro quadrado de construção, adequado ao número de indivíduos (Fig 7, 8)

O descaso citado evidencia resquícios das origens da educação infantil no Brasil, que, por necessidade de expansão do atendimento às populações de baixo poder aquisitivo, gerou um atendimento “pobre para os pobres”, que na emergência do alargamento desqualifica os espaços físicos, adaptados em condições precárias pela impossibilidade de existir um ambiente educativo, estimulante e criativo (Vieira, 1999: 30).

Fig 8 – Assistindo televisão - &



5.3.3. Os meios e as mensagens

A ação pedagógica na educação infantil é um processo de trocas e cuidados, onde adultos e crianças desenvolvem um estilo próprio de interagirem e se relacionarem. Neste processo traçam seus caminhos, e nos percursos do cotidiano surgem inúmeros desafios, entre eles o da convivência com as tecnologias, por onde transitam culturalmente através da mediação tecnológica possibilitada por ela.

Através das tecnologias midiáticas, mensagens e informações são recebidas constantemente e estes meios integram os inúmeros sistemas estabelecidos pela sua relevância artística, cultural, comercial e política (Bodernave, 1998: 61). Para este autor, o uso dos meios de comunicação é ao mesmo tempo arte e tecnologia. Arte por fazerem parte do patrimônio artístico da humanidade, uma vez que por meio deles são produzidos valores estéticos e sua auto-expressão. Tecnológico porque é fruto de descobertas científicas.

Nesta perspectiva recorre-se a McLuhan (1964: 21), que busca compreensão dos meios de comunicação em uma visão onde o próprio meio personifica a mensagem, gerando consequências sociais e pessoais, na medida em que estes meios passam a estabelecer novos padrões na vida das pessoas.

Neste contexto buscou-se verificar como as educadoras lidam com as questões referentes aos conteúdos veiculados pelas tecnologias midiáticas. Esta verificação se deu nas conversas informais, nos momentos em que estavam no parque com as crianças e nas paradas pedagógicas já referidas, onde ficou visível a preocupação com a influência das mídias na vida das crianças e da violência por ela veiculada:

R – Na minha opinião acho que a mídia influencia de qualquer forma, tanto a criança quanto o adulto, mas principalmente a criança. Pode não influenciar na violência, mas ela influencia no consumismo em vários fatores, ela influencia, então, se toda a programação não tiver a intervenção do adulto, realmente a criança poderá não ser o que a gente deseja.

M – O que é uma coisa que a gente escuta aqui é que em casa as crianças vêem muita televisão e são desenhos muito violentos, então eles trazem uma vivência de casa, aqui a gente procura dar para cada criança uma outra opção, a gente faz um trabalho diferente, né, que eles tenham um outro olhar... A mesma coisa é o computador, a gente não tem isso dentro do nosso CEI, só temos é nosso aí velhinho, é um trabalho para lidar com isso e às vezes tem crianças de três, quatro anos que já têm isto em casa, já sabem mexer e a gente apanha aqui.

É visível nestes comentários a preocupação constante com os conteúdos veiculados pela TV ou computador, e a necessidade que as professoras sentem, de oferecer às crianças outras opções além do que elas têm em casa, conforme ilustra a fala de outra professora:

E – ...Quando a gente usa a televisão aqui nós temos o cuidado de selecionar a programação, porque também não dá, a programação pela programação, ou a televisão pela televisão, né? Porque querendo ou não a televisão sempre causa uma influência na criança, positiva ou negativa ela causa. Então aqui a gente seleciona, provavelmente em casa é mais livre assim como é na nossa casa também com nossos filhos, mas acho que a programação tem que ser selecionada e a TV Cultura não pega aqui, pela área, que é difícil mesmo a gente acaba pegando só a Globo.

Embora as manifestações das professoras sejam bem intencionadas, tanto é que no CEI@ as professoras fazem projetos para trabalhar esta questão com as crianças, a realidade mostra que os meninos e meninas destas instituições acabam tendo acesso unicamente às programações da TV aberta. E os filmes que aparecem neste espaço são produções Walt Disney ou japonesas, às vezes cópias dos exibidos na TV e gravados pelos pais em casa, incluindo nestas gravações os comerciais.

No CEI em que a fala acima foi registrada, o vídeo está danificado há muito tempo e os recursos que estavam sendo poupados para seu conserto tiveram que ser destinados à confecção das alegorias que seriam utilizadas no desfile cívico em 30 de agosto, antecipação ao desfile em comemoração ao Dia da Independência do Brasil, 7 de setembro.

Há contradições quando a professora fala sobre o cuidados de selecionar a programação a ser oferecida as crianças, uma vez que elas só têm acesso (neste momento, pelo fato do vídeo estar sem condições de uso) às programações da TV aberta – e na prática a um único canal, a Rede Globo, o que impossibilita escolhas, sendo esta também uma realidade constatada nas outras instituições visitadas.

A televisão é a tecnologia midiática com maior disponibilidade de uso por todo o tipo de público, não oferecendo restrições entre classes sociais, gêneros e etnias. Para muitos é a principal forma de lazer e fonte de informações. Entre as emissoras abertas do país, a Rede Globo é a que detém maior audiência. Nas escolas visitadas não foi diferente. Em alguns casos havia também acesso a outras emissoras, como SBT, Manchete e Bandeirantes, o que na realidade não representa ganho significativo de diversidade, já que o conteúdo das programações é parecido entre os canais (Porto, 2000: 39).

Por sua forte penetração no mercado nacional e internacional, a Rede Globo tornou-se quase um símbolo da indústria televisiva brasileira, por introduzir em sua organização tecnologia de ponta, o que permite alcance até os locais mais isolados do país, resultado de uma visão “moderna” de administração adaptada ao sistema de desenvolvimento capitalista brasileiro, com equipes técnica, administrativa e artística muito bem capacitadas.(ibdem)

É possível afirmar que a versatilidade e a facilidade de penetração das tecnologias de comunicação permitem a difusão em larga escala de culturas e éticas. Infelizmente, a disputa pela audiência faz com que haja uma verdadeira manipulação dos conteúdos, principalmente

os publicitários, que apelam para o consumo numa alquimia de sons, imagens e arquétipos. A parte mais cruel desse processo se dá nos apelos publicitários dirigidos às crianças.

O relatório "Perspectivas sobre a criança e a mídia", publicado pela Unesco em 2002, traz informações sobre as agências de publicidade que têm como alvo o público infantil. Segundo o documento, as crianças ainda se encontram indefesas frente o efeito lascivo dos agentes publicitários.

Diante deste contexto, observa-se que os adultos sentem-se despreparados, sem saber como lidar com a situação, no sentido de selecionar ou oferecer outras opções de programação às crianças, já que as disponíveis apelam muitas vezes para a sensualidade, a pieguice, a violência e o pastiche, impondo valores nem sempre éticos. A sociedade sente-se incapaz de pontuá-los claramente e fica sem voz diante do poderio econômico das emissoras, agências de publicidade e anunciantes.

De acordo com o artigo 221, IV da Constituição Brasileira de 1988, a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão devem atender ao princípio de respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família. Mas quais são esses princípios? Quem os define? Existe discussão na sociedade e na mídia sobre esta questão? Se existe, elas chegam à escola?

A Constituição rege, ainda, que compete à Lei Federal regular as diversões e espetáculos públicos, sendo competência do Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendam, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada, assim como estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221; bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente. Mas quem fiscaliza? Onde nos dirigir em caso de denúncias? Certamente existem órgãos responsáveis por esta questão. Onde estão? Como chegar a eles?

Vimos e ouvimos, há alguns anos, propaganda do Conar, órgão responsável pela denúncia de propaganda enganosa. Atualmente, a Rede Record veicula um comercial sobre este órgão, mas é emitido com tanta rapidez que, quem não viu as propagandas anteriores mal tem condições de saber do que se trata. Por que este comercial não continua sendo veiculado,

com a clareza do anterior? Quando será criado um telefone 0800 para ouvir queixas a respeito dos programas e comerciais televisivos?

Nas escolas incluídas nesta pesquisa, as queixas ouvidas a respeito das programações infantis, principalmente sobre alguns desenhos, eram no sentido de não serem recomendados por pais e por professores, que se vêem com as mãos atadas diante da impossibilidade de articulação frente à pressão comercial e televisivas para que as crianças assistam aos programas. Há uma grande preocupação com as possíveis influências destes no desenvolvimento emocional, social e psíquico dos pequenos, e com os dilemas gerados quando se trata de atrelar estas questões aos direitos e ao desenvolvimento da autonomia da criança. O que se observa neste campo é que as professoras se sentem sem vez e sem voz, acabando por encaminhar suas ações com base no seu desejo, na sua experiência cotidiana e no senso comum.

Falas que ilustram bem esta questão:

MA – A gente não está preparada, como auxiliar do que está sendo posto em sala, um suporte para ilustrar o conteúdo que a gente está trabalhando, não deixa de ser um suporte pedagógico.

C – O adulto tem de dizer... Isto não é bom... Isto é ruim... Então a gente tem que estar sempre mediando com a criança, sempre colocando a visão de que vai servir ou não para eles.

MA – Eles já sabem mais ou menos os horários que eles ligam a televisão, entre 10h30 e 11 h, eles tomam conta daquela salinha.

C – Tudo é importante pra eles e pra nós também... Falta pros professores, pra nós, um pouco mais de contato, saber o que realmente é, senão como a gente vai passar pras crianças?

MA – ...Mas quando eu os vejo assistindo estes desenhos pesados eu troco o canal, por que eu tenho esta mania quando eles estão assistindo estes desenhos..., para mim aquilo não entra!

Na sua segunda fala desta página, MA tenta destacar a autonomia trabalhada na escola, no entanto o evidente, é que não há critérios para seleção ou orientação às crianças

sobre as emissões televisivas, assim como realça um equívoco conceitual sobre o que é *autonomia*, pois na medida em que é dada às crianças liberdade para assistir a programação quando estão com vontade – ligando e desligando o aparelho quando lhes convém, realça a falta de intencionalidade pedagógica sobre esta questão e a ausência de planejamento, discussões e conhecimento para que as próprias crianças tenham condições de escolha.

Ainda sobre os desenhos animados e filmes exibidos na TV ou vídeo, elas demonstram preocupação com a violência:

E – Olha geralmente as crianças que assistem muito estes filmes de PR, de luta, eles querem fazer muito no parque é isto, é lutar, é brigar de pontapé, é imitar esses heróis. Ou quando estão assistindo dizer: Ah! Eu sou o fulano, eu sou cicrano. Ah! Eu sou aquele de roupa amarela, então eles se transportam para o lugar dos heróis, né? Dos personagens... Então eu acho que isto influi neste negócio de violência, eu acho. Sou franca... Não gosto que eles assistam PR, não gosto. Prefiro que eles assistam filme para crianças. Porque hoje até nos filmes de desenho já existe violência.

C complementa:

Nós, eu e M., trabalhamos juntas, então às vezes a gente conversa sobre a diferença. No nosso tempo era o Pica-Pau ou a Pantera Cor de Rosa, a gente vê a diferença destes filmes de desenho animado para os filmes de hoje. A maioria é tudo realmente luta, né? E eles ficam dizendo: eu sou este, eu sou aquele. Mas quando é o Pica-Pau eles ficam tudo quietinho assistindo. Entende? Até a concentração deles fica melhor, então realmente o Pica-Pau e Pantera Cor de Rosa é pra criança mesmo!

L – Até o próprio Sítio do Pica Pau Amarelo, este novo, é tanta invenção que eu até comentei com M, não acho graça nenhuma.

C – Aquilo que tá passando hoje... A trama de estar fazendo mal pra aquele e aquele outro. Não existia. Mas existe é muita palhaçada, demais, muita mentira, muita invenção pra cabeça da criança.

A – A gente tem a falsa ilusão de que os programas antigos não têm violência, se tu perceber mesmo, prestar atenção tu vais ver que normalmente eles têm violência. Eles batem, eles matam, também tem, e nos vídeos também. Tem muita violência na programação antiga também.

Ao analisar os desenhos animados, Pacheco (1985: 225) considera que este tipo de entretenimento é produto da indústria cultural que domina os meios de comunicação de massa, impondo uma ideologia cingida de mitos e estereótipos que deturpam a realidade, refletindo significativamente na consciência humana e na sua formação sobre o mundo.

Sobre o desenho O Pica-Pau, Pacheco o descreve como um personagem individualista e ambíguo, que não está a serviço do bem e cuja força, a esperteza, é sempre usada para autobeneficiar-se. A narrativa dramática veicula elementos típicos da burguesia americana. Este personagem é também objeto de pesquisa de Rezende e Fusari (1995), que em seus estudos destacam a importância da participação dos pais na formação da criança como futuro telespectador, para que ela possa ter boas condições de recepção das mensagens midiáticas.

5.4. Educação tecnológica: quem educa o educador?

Esta caminhada ainda revelou que, a respeito da formação, poucas *funcionárias e professoras* (a referência ao gênero feminino deve-se ao fato de o corpo docente destas instituições se constituem exclusivamente de mulheres, característica predominante na educação infantil brasileira) possuem formação em Pedagogia. Em 2003, 70% das profissionais deste município ainda estavam fazendo o curso, cumprindo uma das exigências da LDB – LDBEN.

Sobre a formação na graduação, em serviço ou tecnologias na educação infantil, as respostas foram vagas. Algumas disseram ter tido “alguma coisa” que não sabiam explicar bem o quê, no curso de Pedagogia, nas paradas pedagógicas ou em cursos, e manifestaram o desejo de ter conhecimento mais específico sobre o tema. De acordo com uma das professoras:

LM – *As crianças já têm estas tecnologias em casa e elas estão presentes em todas as esferas da sociedade, principalmente a televisão e o vídeo. Se as crianças não têm na escola ou em casa, vêem nas vitrines ou na casa de um amiguinho ou parente.*

Outra preocupação revelada:

Como preparar as crianças para que elas futuramente possam lidar com caixas eletrônicos, computadores e outras tecnologias que estão e estarão presentes no dia-a-dia destas crianças?

Surgiram também dúvidas sobre como tratar estas questões com as crianças que não possuem estes equipamentos em casa por razões religiosas, uma vez que, em algumas comunidades, esta questão é bastante significativa, devido ao grande número de famílias adeptas destas religiões, como é o caso das comunidades em torno do CEI Flor de Nápoles e José Nitro.

Nesta conversa observou-se que, embora as profissionais não tivessem formação específica sobre esta temática – e até mesmo as tecnologias antigas ainda são usadas sem a exploração total de seu potencial, as preocupações vão além do uso, estendendo-se aos conteúdos transmitidos tanto pela TV como pelo vídeo que a criança assiste em casa ou na escola.

Houve manifestações de interesse em participar de cursos de informática ou Internet, embora se ouvisse comentários sobre dificuldades de aquisição de computadores pessoais, uma vez que, segundo AM:

- O professor não ganha nem para comprar livros, que dirá computador.

O atendimento nas instituições de educação infantil pública vem se expandindo e o campo profissional se alargando. Para garantir a qualidade dos serviços nesta área, é importante investir na formação do educador, garantindo-lhe uma habilitação profissional específica e reconhecida socialmente, estabelecendo critérios, objetivos e princípios norteadores para que possam atuar com propriedade, zelando pelos direitos das crianças articulado ao seu desenvolvimento, sua cultura e as peculiaridades da faixa etária, garantindo o pleno exercício da cidadania.

Neste sentido, os currículos para formação devem contemplar, além dos conhecimentos científicos e específicos para esta área de atuação, outros conteúdos, como artes em geral e a tecnologia, na medida em que a educação caracteriza-se como um processo complexo, que sempre se utiliza da mediação de algum tipo de instrumento como complemento e suporte nas interações que se estabelecem entre as ações pedagógicas e a criança ou aluno (Belloni, 1999: 54).

A formação visando o uso das TICs possui um caráter adicional e, para que o profissional tenha êxito e competência didática para este exercício, é necessário investimentos ainda na formação básica (Pinto, 2002: 170).

As profissionais ouvidas nesta pesquisa assumem sem constrangimentos que se sentem ainda despreparadas para lidar com a dimensão tecnológica, não só na educação infantil mas também no seu dia-a-dia. São bastante críticas em relação a estes processos e conflitos próprios da sua realidade pessoal, social e profissional, e demonstram preocupação com os conteúdos veiculados pela mídia.

Um exemplo desta situação é a seguinte fala:

V – ...Mas para ter todos estes computadores os professores teriam que ter acesso ao aprendizado porque não adianta nós termos toda esta tecnologia sem saber utilizar, né? A gente até vê nos jornais muita gente falando de salas lindas, magníficas, até em hospitais e não tem o pessoal adequado para usar, né, saber manusear, utilizar.

Nesta fala subentende-se o pensamento de Tochi e Rodrigues (2003: 103). Segundo os quais, as tecnologias que existem nas escolas são as mesmas que circulam na vida social e familiar, diferente, por exemplo, das tecnologias usadas em outras áreas, como a área da Saúde, onde muitas aparelhagens são criadas e projetadas para serem aplicadas conforme as necessidades de uso e ao processo de trabalho. Na escola, a tecnologia, além de muitas vezes chegar sucateada, exige uma série de adaptações que se mostram como mais um obstáculo ao seu uso. Para Lion,

Produzir tecnologias não é somente “inventar um novo aparelho”, é questionar a tecnologia feita para a escola e o que faz a escola com as produções tecnológicas. É vincular tecnologia e didática. É vincular tecnologia e cultura (1997:31).

Neste caso, é preciso haver um entendimento sobre o produto sócio-cultural, no qual a tecnologia se enquadre como instrumento físico e simbólico vinculado a realidades da sociedade local, incluindo as experiências da vida e do cotidiano das crianças e suas vivências em casa, na rua, com a televisão, computadores, jogos eletrônicos e outros.

Outras falas interessantes captadas em um momento de descontração revelam inquietações sobre as aplicações dos equipamentos e seus conteúdos:

F – *Outra questão é utilizar estes meios como passatempo, é a questão de utilizar televisão, som, mas é um novo tapa-buraco, não é utilizado para aquele fim... Que... Acaba se tornando uma rotina.*

G – *É até como método recreativo também, a gente não vai usar o vídeo só para ensinar, o vídeo também pode ser uma recreação.*

D – *É só ser colocado para a criança com que finalidade.*

G – *E as crianças maiores às vezes chegam na sala e dizem “hoje tem sessão da tarde, boa, vamos ver, deixem a gente assistir”. E por que não deixar essas crianças assistir? Por que tudo tem que ter um objetivo para que estas crianças assistam os filmes? Uma coisa que elas querem, não precisa estar no meu programa, no meu projeto as crianças assistirem aquele determinado filme, é pegar uma fita que elas queiram, o fato de querer pra mim já é o suficiente.*

E – *Até porque tem crianças que passam o dia inteiro aqui, então estas crianças que passam o dia inteiro aqui não podem ver televisão? Porque quando elas chegam em casa estão cansadas, ou já dormindo, só assistem televisão aos domingos.*

Este assunto empolga a todos, e as opiniões surgem todas ao mesmo tempo. Consigo captar apenas algumas:

AM – *...Então tem que ser educativo o tempo todo? Não precisa ter atividade educativa o tempo inteiro. Acho que não tem necessidade de ter sempre um olhar pedagógico no filme.*

Z, demonstrando preocupação com as conseqüências destes comentários, procura amenizar o impacto que imagina causar em mim, discorrendo sobre críticas que ouve em relação aos vídeos exibidos na escola, sem esclarecer a origem destes comentários, ficando subentendido que são feitos por pais ou outras profissionais da área:

- *Há alguns comentários..., mas a gente também leva eles pra assistir vídeo educativo, como para amanhã já temos um vídeo inscrito sobre o mar por causa do 7 de setembro, pra gente mostrar pra eles os animais que vivem no mar. É significativo pra eles e até para os pequeninos. Então às vezes a gente deixa (referindo-se às fitas trazidas pelas crianças), porque acha que não tem tanta necessidade ou às vezes sabe pelos outros (referindo-se a*

informações externas sobre o que é considerado educativo neste campo), *mas a criança está aqui e para ela isto é bom, ela sente!*

C complementa e apóia a fala da colega, lembrando a falta de tempo para encontros em que esta questão possa ser discutida.

– Há pouco tempo a gente fez a compra de uma fita de vídeo. Eu faço parte da APP, de onde sai a grana, então a gente procura mostrar e às vezes nem dá, vendo o que acha, se é legal, se tá dentro do que é proposto e a gente procura ter cuidado, pra adquirir matérias que venham auxiliar e não prejudicar.

Questões como estas confirmam os dilemas e dificuldades rotineiras com as quais o educador se confronta e evidenciam as lacunas ainda existentes na sua formação quando trata dos encaminhamentos pedagógicos frente a estas questões. É visível, em alguns exemplos citados aqui e em outros quadros, a ausência de discussões a respeito das teorias e das práticas.

Cabe lembrar que a maioria destas educadoras, deste município, concluiu sua formação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e 1ª a 4ª série no segundo semestre de 2003.

Desta forma, o município cumpre com um dos itens colocados pela LDBEN, Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir da publicação desta lei, busca-se, pela primeira vez na história da educação infantil, condições para que profissionais da infância, tenham direitos equivalentes aos professores do ensino médio e fundamental.

Sobre esta questão pode-se afirmar que não basta apenas cumprir a lei, é preciso considerar as especificidades da faixa etária ao se pensar na “educação do educador” como a principal ferramenta neste embate legal e teórico, que confronta conceitos, opiniões e atores sociais dentro de uma estrutura complexa e precária em termos de equipamentos, diversidade de estruturas e de funcionamento das redes, que coloca em xeque a própria formação.

Kishimoto (2002) esclarece que, se entendemos que a criança aprende na convivência em um ambiente educativo e não organizado de forma disciplinar – onde desenvolve suas linguagens a partir de suas produções artísticas, das brincadeiras de faz-de-conta e do acesso a tecnologias, entre outros –, e se ainda concordamos que ela enquanto brinca aprende, a

formação profissional deveria vivenciar processo semelhante, para ultrapassar concepções teóricas que não dão conta das especificidades próprias do trabalho pedagógico.

Para tanto, deveria incluir em seus currículos disciplinas com conteúdos relacionados às Artes e às diferentes linguagens expressivas. Considere-se ainda que muitos professores universitários, responsáveis por esta formação, desenvolveram o hábito de permanecer distante da prática pedagógica, justificando que basta ter a teoria para aplicá-las na prática, ignorando a complexidade do cotidiano escolar, que muitas vezes não consegue ser explicado pelas teorias psicológicas (ibidem: 111).

Esta autora vai além, citando as críticas de Perrenould à universidade, colocando sua dificuldade em fazer pesquisa sobre a prática pedagógica, uma vez que “seus cursos de metodologia científica se restringem apenas às teorias de como fazer pesquisa, sem pesquisar aspectos do cotidiano, da aprendizagem e das interações professor/aluno” (ibidem).

Uma outra questão apontada por Mazzotti e Gewandsznajder (2002: 11), referente à pesquisa e que aqui exponho, pois muitos conteúdos ministrados nas universidades e em todos os níveis de ensino ou formação em serviço são resultado delas, é a situação de dependência cultural dos países da América Latina, levando muitos pesquisadores (e professores) a adotar acriticamente modelos teóricos de outros países considerados mais desenvolvidos, gerando respostas e situações que nem sempre se adequam à nossa realidade.

Estes autores defendem (sem adotar posicionamento xenófobo) uma posição “antropofágica”, imbricada no conhecimento profundo da nossa realidade, no sentido de estarmos nos esforçando para criar nossas próprias teorias e, arrisco afirmar, nossa própria tecnologia.

Ester Grossi (2000), relatando sua experiência à frente da Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, faz uma crítica às políticas educacionais generalizantes, e aos equívocos políticos dos projetos educacionais dos governantes, que se respaldam em ideologias partidárias, originando políticas educacionais em que o peso ideológico fica acima do pedagógico, no caso das esquerdas, e a religião pelo viés da direita, devido à história da nossa colonização centrada no papel da conversão religiosa ou disciplinadora moral. Neste sentido, a autora considera que as propostas educacionais resvalaram em teorias ultrapassadas sobre a construção do conhecimento, entre elas o inatismo e o empirismo, sem superar as “incompletudes do construtivismo”.

Pelo exposto, cabe aqui registrar a forma como aconteceu neste município a graduação dos educadores, pois além de esta formação não implicar em incentivos salariais, o município não possui Plano de Carreira para o magistério. Durante todo o período do curso as professoras permaneceram em sala, onde muitas cumprem uma jornada semanal de 40 horas, moram longe do trabalho e dependem do transporte urbano.

Esta formação acontecia nos finais de semana e durante as férias, por meio de convênio com a Univali. Ouvi queixas sobre a falta de tempo para o aprofundamento nas questões teóricas, pois muitas professoras, além do trabalho e da faculdade, tinham que dar conta das atribuições familiares e do pagamento da mensalidade do curso (testemunhei professoras, nos momentos de intervalo, vendendo roupas, bijuterias e perfumarias para completar a renda mensal). O convênio referido cobria apenas metade dos custos com a mensalidade cobrada pela Univali, uma fundação que, segundo seus gestores, não tem fins lucrativos.

5.4.1. A violência no contexto educacional e tecnológico

Retomando a questão tecnológica as falas tomam rumos em outra direção: “os meios e as mensagens”;

C – Estes dias eu estava olhando eles brincando de amarelinha. Eles brincam diferente, é tudo diferente, a criança parece que perdeu a infância... Eu não entendo!

A – Mas o mundo tá diferente mesmo!

M – Por causa da tecnologia, por exemplo, um desenho que eu achava maravilhoso, hoje não tem graça nenhuma, por causa da tecnologia mesmo. Porque na nossa infância a gente brincava de amarelinha, cinco marias...

G – Então hoje é o computador, é o videogame, tem crianças que ficam o tempo todo no computador.

Interfiro perguntando: mas como ficam no computador se muitas permanecem 12 horas aqui?

A responde – *Não, não, não são os daqui. As nossas crianças aqui não têm acesso ao computador. Só à TV, à TV todos têm acesso.* (A professora generalizou a resposta, pois mais tarde verifiquei, entre outras conversas com adultos e crianças, que algumas crianças possuem computador em casa ou têm acesso a ele nos trabalhos dos pais ou casas de amigos).

G – *Por falar em vídeo, me lembrei da novela de ontem, do tiro que pegou a mãe da menininha, então a menina sofre muito na novela. Meu Deus, que cena forte para as crianças estarem olhando!*

A – *Mas é a verdade, né? Sim, mas na minha cabeça não entra, é muito forte, a criança fica com aquela imagem, ainda mais pra dormir, eu fiquei com aquilo na cabeça.*

B – *Mataram ela com bala perdida, os dois corpos estendidos no chão, ele de um lado, ela de outro. A menina pressentiu, os gritos da menina, aquilo tão forte assim...*

C – *Eu sei que... Eu acho triste tudo... Mas tu acabas aprendendo a dar valor maior pra vida, porque pode acontecer com qualquer um também. Pra começar a ter um novo olhar pra tudo que acontece, então tem um lado bom e um lado ruim...*

Estas falas mostram que, além da preocupação com a violência, creditada aos mídias animados, existe uma interligação entre as questões pedagógicas, psicológicas e as preocupações da vida diária de cada uma delas, geradas nas situações de inseguranças pelas quais nossa sociedade vem passando e que se refletem nas instituições de ensino, personificadas nas grades e alarmes que são obrigadas a instalar. Até que ponto a preocupação com os conteúdos assistidos pelas crianças não é uma preocupação consigo mesmo e com os reflexos que uma educação infantil inadequada poderia trazer para a sociedade e em extensão a si próprias?

Nestas conversas registradas, não surgiram discussões a respeito do jogo cênico e dos artifícios usados pela mídia para manter a audiência, imbricados na forma dualista, também presente nos desenhos animados, entre o bem e o mal, característico de estruturas narrativas desenvolvidas para este fim e que a TV brasileira consegue explorar tão bem a ponto de suas novelas serem exibidas com sucesso em várias partes do mundo.

Também não aparecem, nesta e em outras falas aqui descritas, discussões sobre o investimento financeiro que está por trás das produções televisivas e cinematográficas, além do incentivo à compra de equipamentos com vistas a garantir um público consumidor que dê

retorno financeiro às empresas de telecomunicações e de produções culturais, nem discussões sobre a ética das imagens ou do telejornalismo.

Desconhecem (ou não se manifestaram) que a mídia atua no desenvolvimento das relações sociais e no conjunto das sociedades, sendo sua recepção uma prática aprendida e exercida por adultos e crianças no cotidiano da contemporaneidade, onde se coloca como desafio exercer esta prática com qualidade pessoal e social, principalmente na educação. A relação dos conteúdos veiculados pelas tecnologias midiáticas, e sua influência no comportamento do receptor, é um problema que inquieta pesquisadores e professores, uma vez que, em suas origens, a tecnologia comunicacional de massa foi desenvolvida para atender ao emissor (Pacheco, 1985).

Rezende e Fusari (1995) constata em suas análises sobre as condições telespectadoras das educadoras de instituições públicas da Grande São Paulo que os educadores e especialistas envolvidos na educação infantil não tinham formação adequada, suficiente para caracterizar estes profissionais como telespectadores seletivos, com condições de elaborar critérios de escolha de programas televisivos. O observado até o momento é a visão acrítica dos profissionais frente os artifícios que os meios usam quando se trata de garantir o público receptor.

No campo da filosofia, Chauí (1997: 331) esclarece que é importante observar a inversão entre ficção e realidade que a mídia produz, uma vez que os noticiários nos apresentam um mundo irreal, recortado de as propostas seu contexto real, portanto “descontínuo e fragmentado”, enquanto as novelas criam um “sentimento de realidade” ao serem produzidas a partir de três procedimentos básicos:

1º - A lentidão dos acontecimentos do enredo, para que em cada capítulo o telespectador tenha a ilusão de que passou apenas um dia de sua vida;

2º - O realismo com que são apresentados os hábitos, residências e objetos etc, para impedir que nos distanciemos deles;

3º - Evocar a semelhança com o real.

Para esta autora, a mídia produz efeitos em nossa mente, nos dispersando e infantilizando na medida em que, visando lucros, procura agradar o consumidor investindo nas dificuldades que o telespectador tem de superar a distância entre o desejo e o tempo para

satisfazê-lo, prometendo gratificação imediata, criando em nós desejos, dirigindo sua programação para o que sabemos e gostamos, apossando-se da cultura como lazer e entretenimento. Satisfaz, assim, nossos desejos e nossas fantasias, por não exigir atenção, reflexão, pensamento crítico. “Em suma, não nos pedem o que as obras de arte e de pensamento nos pedem: trabalho sensorial e mental para compreendê-las e amá-las, criticá-las, superá-las” (ibidem).

O cinema, como a televisão, também é uma indústria dependente do mercado financeiro, embora seja considerado uma forma de arte contemporânea, que projeta a criatividade do diretor e a expressão cômica ou dramática do ator. No entanto, a *sétima arte* também se utiliza de “estratégias” para manter o público cativo. Entre elas, as teorias do “inconsciente coletivo” de Carl Jung. Este autor considera que, por trás de todo inconsciente pessoal descoberto por Freud, há uma parte mais fundamental da mente humana, comum a todos os indivíduos em todos os tempos e lugares, um tipo de herança psicológica comum a toda humanidade, chamado “inconsciente coletivo”.

Este inconsciente contém, além dos componentes pessoais, outros impessoais, em forma de categorias ou arquétipos. Esses arquétipos são expressados nos símbolos manifestados em sonhos e nos mitos de todas as tradições culturais, revelando a natureza da alma, sendo portanto metáforas da nossa realidade interna. Entre estes mitos, o mais conhecido é o mito do herói, presente nas mais diferentes culturas e em diferentes versões, embora apresentem semelhanças estruturais.

Entre estas semelhanças está a saga dramática que consiste na saída do herói de seu ambiente familiar e seguro para aventurar-se num outro mundo diferente e hostil, onde enfrenta conflitos entre a vida e a morte, enfrenta situações de perigo das quais aparentemente não terá condições de escapar. No final, contudo, sempre sai vitorioso.

Exemplos são os desenhos dos estúdios Disney, como “Aladim” e “A Bela e a Fera”, entre outros. Estes elementos aparecem sistematicamente em outros produtos de dramaturgia, inclusive novelas e comédias românticas. Um exemplo no Brasil foi a novela “O Clone”, na qual a personagem Jade passou por inúmeras dificuldades, tendo que enfrentar conflitos familiares e tradições religiosas e sociais para ficar com seu amado – que, por sua vez, também enfrentou conflitos pessoais e familiares. São artifícios de tramas e enredos do qual se valem todos os produtores de novelas, dos dramalhões mexicanos aos hollywoodianos.

Nesta perspectiva, arrisca-se a afirmar que a emoção e a ludicidade são ingredientes que captam a atenção do telespectador, por aludir as relações que este estabelece com a vida. Portanto, para estar em contato com a mídia criticamente, torna-se necessário decodificar seus códigos, o que envolve um entendimento sobre a realidade contemporânea pessoal e social.

Em suas pesquisas sobre as relações de alunos do ensino fundamental com a mídia (ibidem: 97), este autor mostra que, entre os vários motivos de preferências dos adolescentes pelas novelas, está a situação sócio-econômica, que impossibilitava o acesso a diferentes formas de entretenimento.

A questão supracitada faz lembrar que, durante a pesquisa, constatou-se que as educadoras dificilmente freqüentam cinema e menos ainda teatro, mas que assistem “quando tem tempo” a televisão. Não será este também um dos motivos desta preferência?

Em uma de nossas conversas sobre os programas das emissoras de TV, uma das professoras me fez um comentário brincalhão quando falávamos sobre novela:

C – Ah, eu vou dizer que só assisto a TV Cultura, senão tu vais falar mal de mim no teu trabalho.

Para Flores (2002: 72), os motivos que nos levam à escolha de determinados programas normalmente não são conscientes, por isto as experiências em frente à tela, são próprias de cada um, e estão ligadas ao modo particular de como vive, suas potencialidades, seus meios e medos, enfim, a sua história da vida.

Nos “bate papos” com as professoras sobre os conteúdos veiculados pelas TICs, elas não manifestaram preferência sobre a programação, embora fosse visível que assistiam principalmente novelas. Algumas disseram que não tinham tempo para ver televisão, mas entre elas, principalmente nos momentos do lanche, era possível ouvir referências sobre programas como o do Ratinho, Big Brother e as novelas do momento.

Conforme já relatado, a violência exibida pelas mídias eletrônicas na programação assistida pelas crianças é o principal fator de preocupação das professoras, principalmente nos desenhos animados. Belloni (2001: 36) considera que esta é uma das fórmulas que a TV e o cinema usam para obter sucesso, já padronizado pela repetição que globaliza a ética e a estética, abusando das figuras de estilo que banalizam o efeito no espectador e constrói uma realidade virtual que obscurece o entendimento das realidades imediatas. Isso nos distancia

dos perigos reais, colocando-nos em uma outra esfera, que nos dá uma falsa sensação de segurança e felicidade, dificultando o exercício da autonomia.

Para Flores (2003: 172), “a imagem tem como base no psiquismo, a função de fazer o medo entre as experiências sensoriais, emotivas, afetivas e perceptuais, por um lado, e a palavra, por outro”. Nelas as pessoas se reconhecem por ângulos antes imperceptíveis e proibitivos, afinal, pergunta a autora: “Há maior violência que eu não poder ser eu mesmo?”

A imagem nos meios libera as amarras da repressão, e em uma sociedade como a nossa, onde são visíveis os contrastes sociais, “a violência acaba sendo percebida como meio legítimo de sobrevivência” (Belloni, 2002: 37), redimensionada com acréscimos, devido à credibilidade atribuída aos conteúdos transmitidos, principalmente os jornalísticos. Assim, o nosso lado obscuro e reprimido se revela nas telas e nas tecnologias midiáticas como a Internet, jogos eletrônicos e televisão. Quebram a barreira do oculto, movimentando-se em direção aos “extremos opostos”.

No entanto, o fato de estarmos em frente da tela não nos coloca como agentes passivos diante dos aparatos tecnológicos. Temos a capacidade de re-significar o oculto nas inúmeras e complexas lógicas do cotidiano (Flores, 2003), de acordo com nossos valores, possibilidades e limites.

Tratando-se de educação infantil, as instituições e seus atores têm que estar atentos ao papel que a mídia e a escola desempenham como difusoras dos valores sociais. Para que não se coloquem como difusoras e reprodutoras das estruturas dominantes, na medida em que crescem as mediações tecnológicas, integrando mais facilmente novas técnicas de produção e transmissão de mensagens: considerando que na educação infantil é pelas brincadeiras e o imaginário que as crianças ampliam seu repertório vivencial. É o atributo da mediação e o tipo de intencionalidade que determinarão a qualidade da intervenção educativa.

Embora sejam visíveis as dificuldades de apropriação das tecnologias tanto no que diz respeito ao conhecimento quanto à aquisição e domínio de suas linguagens, é fundamental que a escola se posicione crítica e ativamente investindo na formação dos educadores, para que possam ter argumentos pedagógicos que visem garantir os direitos fundamentais das crianças e a qualidade na educação infantil em um processo natural, integrado e contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As repercussões em torno das tecnologias na educação têm gerado muitas pesquisas e debates nos diversos campos da ciência na atualidade, motivando uma gama de produções teóricas e de possibilidades de pesquisa voltadas para área educacional, entre elas a educação infantil. Neste caso, um fator ainda limitante para pesquisadores que atuam nesta área é a carência, observada na bibliografia consultada, de publicações sobre tecnologias e a educação direcionadas especificamente à faixa etária de zero a seis anos.

A própria pedagogia, no campo das concepções, se ressentida de suas limitações no sentido de definir o que seria uma Pedagogia da Infância. Isso implica ter cautela no momento de assumir uma postura própria desta área, pautada nas especificidades características da infância na modernidade e assim obter subsídios concretos para um olhar crítico sobre as tramas que envolvem tecnologias, instituições e educadores.

Portanto, considerando os limites teóricos, processuais e metodológicos inerentes a este trabalho, pode-se afirmar que a concepção de mundo, sociedade, sujeito, conhecimento e ética implica e reflete a qualidade dos processos educativos. Nesses processos, as tecnologias – tanto antigas quanto novas – fazem repercutir em torno de si o destaque social que lhes é conferido pelo mito e pelas inovações, onde o real e o imaginário se afinam ao mundo de crianças e adultos, possibilitando uma gama de possibilidades, mas também implicando em limites.

Entre as limitações, pode-se destacar o uso descontextualizado das tecnologias nas instituições de educação infantil, originado pela falta de equipamentos, de espaços físicos adequados e acima de tudo pela falta de formação nesta área, onde mais importante do que saber usar o equipamento é saber usar e exercitar a criatividade, o que implica não só em domínios, mas na percepção das possibilidades destes recursos, visando sempre o respeito aos direitos fundamentais das crianças.

A história mostra que houve avanços no atendimento às crianças pequenas, mas a realidade desnuda o muito que ainda há por fazer – principalmente no Brasil, onde as diferenças sociais são gritantes, gerando uma imensa desigualdade que se reflete na infância

de forma cruel, pela dependência delas em relação ao adulto e, em extensão, às políticas públicas para a educação.

Embora sejam visíveis, nestas últimas décadas, os ganhos obtidos por meio da legislação e de publicações e pesquisa sobre tecnologias na educação e sobre a infância, o que se verifica é que estas produções demoram a chegar nas instituições (quando chegam), originando práticas descontextualizadas, com raízes ainda na visão escolar do ensino fundamental e o cumprimento forjado da lei.

Nesta perspectiva, o observado nas 14 instituições visitadas é que a educação infantil na rede pública ainda não é prioridade das políticas administrativas e educacionais do município, na medida em que os recursos destinados à compra e manutenção de equipamentos são insuficientes a um atendimento de qualidade. Isso obriga as escolas a lançar mão de artifícios como rifas, festas juninas e participação em jogos de loteria, com vistas a obter recurso para aquisição destes equipamentos.

Os espaços e o mobiliário projetados e “arranjados” para abrigar as crianças, onde muitas delas passam 12 horas por dia, não prevêem a presença das TICs, o que faz com que muitas vezes as crianças assistam programações em condições de desconforto e em posições impróprias para a faixa etária. É um reflexo da simplificação com a qual são tratados os espaços educativos no momento de sua projeção, sem que sejam consultados professores e as próprias crianças, desconsiderando os processos complexos que acontecem neste ambientes, onde convivem idéias e práticas antagônicas e contraditórias numa mesma realidade (Souza, 2002).

Não há investimentos na formação das professoras com esta finalidade, assim como não se percebe um movimento delas nesta direção, no sentido de se organizarem para reivindicar com veemência esta possibilidade. É uma demonstração de dependência, de passividade diante das decisões da Secretaria de Educação neste campo.

Quanto à presença das tecnologias, comprovou-se que equipamentos antigos, são pouco usados e já se encontram em vias de abandono, sem que tenham sido exploradas e exauridas todas as suas possibilidades de uso.

Constatou-se que, entre as Tecnologias de Informação e Comunicação, o aparelho de som é o único presente em todas as instituições visitadas, seguido da televisão, protagonista

de questionamentos a respeito de seu uso e das imagens veiculadas por meio dos canais abertos (os únicos disponíveis às crianças) ou do vídeo. Também suscita questionamentos sobre o que é ou não pedagógico quando se trata de atender aos desejos das crianças e as necessidades pedagógicas das educadoras.

Equipamentos mais “sofisticados”, como o computador, estão disponíveis em poucas instituições, doados ou de propriedade de diretoras. O uso se restringe ao trabalho burocrático, ou como sucata nos espaços das salas de aula, incorporados aos brinquedos das crianças, que deles fazem uso com naturalidade.

A violência também aparece como foco de preocupação e interesse das professoras. Ao mesmo tempo em que as imagens projetadas pela TV, vídeo, computadores e jogos eletrônicos são pródigas nesta temática, por outro lado esta é uma questão que se incorpora com naturalidade no cotidiano escolar, na medida em que a creche se vê obrigada a cercar-se de grades e as colore com suaves tons pastéis, ou se equipa com alarmes, uma vez que ela própria é vítima da violência que assola nossa sociedade, ao ter seus equipamentos roubados na calada da noite. Como justificar isto às crianças?

No campo das possibilidades, observa-se que a inserção das tecnologias – principalmente as midiáticas – na Educação Infantil permite organizar e desenvolver formas de sociabilidade. Motiva a criação de um imaginário social e de um quadro de interações coletivas, e o aparecimento de mecanismos de produção de novas linguagens, considerando o que, neste contexto, elas representam para o ser humano – um instrumento para suas relações e interações, item importante para aqueles que lidam com o conhecimento e se dispõem a transmiti-lo e a media-lo, olhando o mundo de diferentes ângulos à luz das diversidades teóricas e práticas sociais.

No que diz respeito às tecnologias de um modo geral e as eletrônicas modernas em particular, sabe-se que as instituições de ensino têm tido papel fundamental no que se refere à propagação e utilização dos equipamentos como material didático, de interação e mediação entre conhecimento e aprendizagem. Isso só não basta. É necessário desenvolver projetos pedagógicos e de gestão que dêem relevância às questões aqui colocadas, no sentido de reavaliar ações e políticas educacionais, já que os ventos sopram na direção das mudanças de paradigmas.

As instituições de educação infantil, com toda a sua precariedade, desenvolvem mecanismos para suas atividades docentes enfrentando inúmeras dificuldades. A introdução de novas tecnologias nas escolas ou mesmo a implementação de antigas requer disponibilidade e condições mínimas para produzir um nível de compreensão (Silva: 1988) que permita a incorporação destes elementos em suas práticas diárias e que facilitem a elaboração das demandas geradas nas vivências diárias da prática educativa, para que a sociedade, e suas crianças em particular, usufruam os resultados de uma educação de qualidade.

Em fim, os estudos e observações destacados nesta pesquisa apontam para a emergência de investigações e aprofundamentos em áreas referentes aos investimentos públicos para a educação infantil que visem a formação docente e aquisição de recursos tecnológicos, gestão e planejamento dos espaços físicos das instituições visando a presença do aparato tecnológico, tendo em vista os direitos das crianças; a infância, a mídia e o educador, entre tantos outros indicativos presentes no corpo deste trabalho.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/ tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Alice Dutra. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 71-82.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método na ciência naturais e sociais: pesquisa quantitativas e qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Porto Alegre: Artmed , 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., Brasília, 1994. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2002.
- BARBERO, Martins J.; REY, German. **Os exercícios do ver, hegemonia audiovisual e ficção televisivo**. São Paulo: SENAE, 2001.
- BARRA, Sandra Marlene Mendes. **Infância e internet: interações na rede**. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Estudos da Criança. Braga- Portugal.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia nas salas de aula. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter. (org.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DPSA, 2002. p. 43-56
- BATISTA, Rosa. **A rotina do dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências de Educação, UFSC. Florianópolis. 1998.
- BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia? Educação, polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BUCKINGHAM, David. **Creceer em la era de los médios electrónicos; educación crítica**. Espanha; Morata: Fundación Pandéia. Corunha, 2002.

- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COED, 1995
- CAMPOS, Neide Pelaez de. A experiência estética na formação do educador. In: BELLONI, Maria Luisa. (org.). **A experiência estética na formação do educador**. São Paulo: Loyola, 2002.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRISPUN, Miriam P.S. Zippin (org). **Educação Tecnológica, desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARLSSON, Ulla; VAN FEILITZEN, Cecília (org.). **A criança e a Mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- CASTRO, Sonia Maria Jordão de. **Educação Infantil e internet: um estudo das possibilidades pedagógicas de comunicação via videoconferência entre crianças de 5 e 6 anos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CERIZARA, Ana Beatriz; FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós. LDB. Rumos e desafios**. São Paulo: UFScar; Florianópolis: UFSC, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.
- CORDOVA, Maria João. **O espaço e o tempo no jardim de infância; proposições**. Campinas: UNICAMPI, 1999. v.1
- COSTA, Marisa V.. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, maio/jun./jul./ago. 2002.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DIAS, Roman (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001.
- ESTEBAM, Maria Tereza. Sujeitos singulares e tramas complexas; desafios cotidianos ao estudo da pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método; métodos e contra método**. São Paulo: Cortez, 2003
- FARIA, Ana Lúcia de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas – SP: Autores Associados: 1999. p. 67 - 90

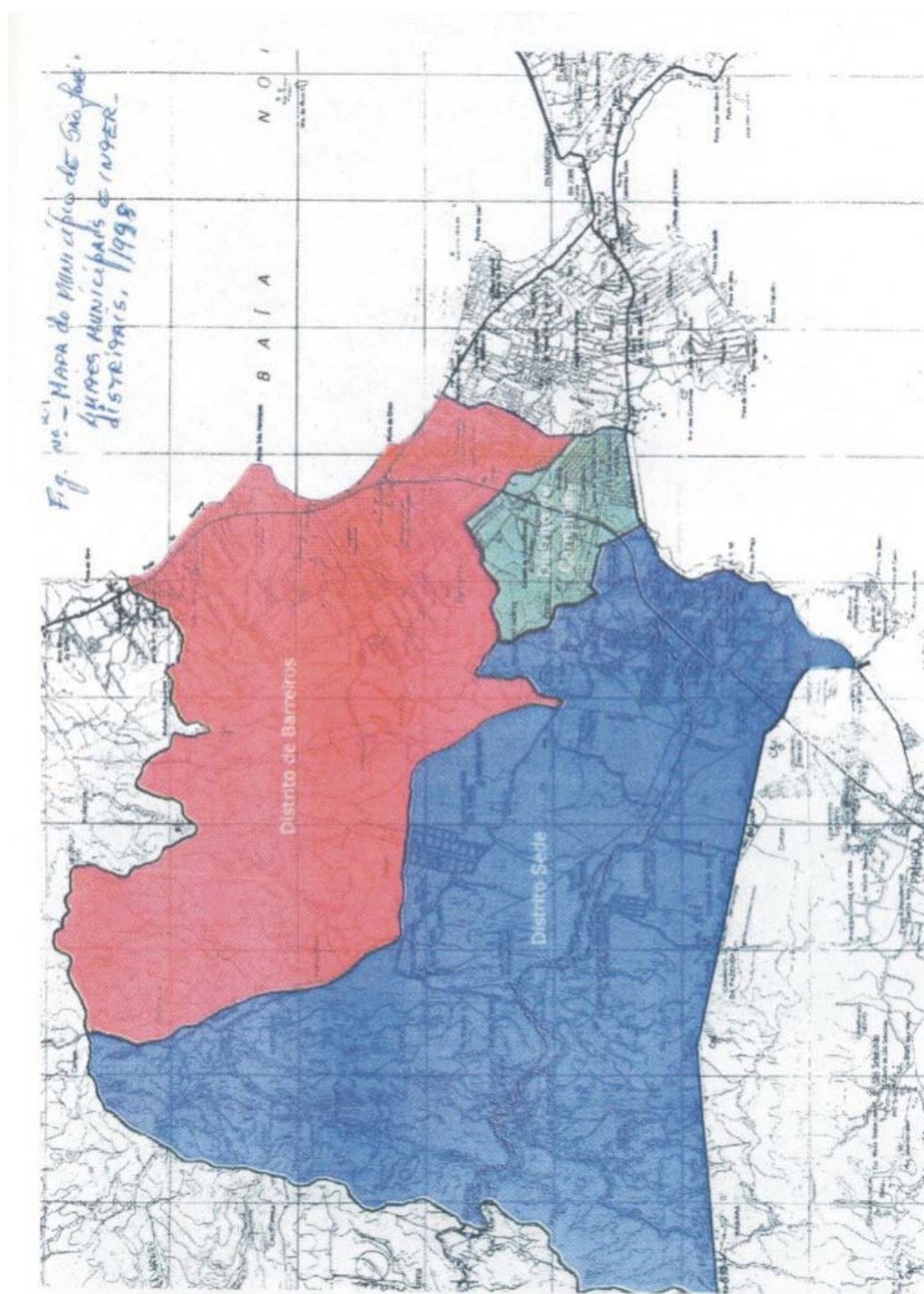
- FEILITZEN, Cecília Von; CARLSSON, Ulla (org.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FLORES, Tatiana Merlo. Os alunos e as mídias: novas redes de comunicação. In: PORTO, Tânia Maria. Esperon. **Redes em Construção, meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara, SP: JM, 2003. p. 145-178
- FONTES para a educação infantil. Brasília: UNESCO; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A . (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-162.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky E. Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.
- FUSARI, Maria Felismine de Rezende e. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Loyola, 1995.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética no desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos e contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMBRICH, H. E. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.
- GRINSPUN, Mirian P. S. (org.). **Educação tecnológica, desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROSSI, Esther. **A coragem de mudar em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HAL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- IMENES, Carla. Os espaços/tempos do cotidiano escolar e os usos das tecnologias. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (orgs.). **Subjetividade, tecnológicas e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ITURRA, Raul. A epistemologia da infância – ensaio de antropologia da educação. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n.17, p. 135-152, 2002.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. n. 17, p.185-214, 2002.
- JUNG, Carl. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1964.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias, ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Prática Pedagógica)

- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil In: MACHADO, Maria Leite (org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**: Cortez, 2002.pp 107-116
- KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.In: MACHADO, Maria Lusia de (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortes, 2002. pp 117-132
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **A infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 2001.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Ed. Papirus, 1996.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Medição, 2001.
- KUHLMANN Jr., Moisés.As instituições de educação infantil.Funções da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas – SP: Autores Associados: 1999. pp 52 - 65
- LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (org.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre as condições de produção cultural de infância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2001.
- LEITE, Yoshie Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Mayumi de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989
- LION, Carina Gabriela. In Litwin , Edith (org.). Tecnologia @ educacional. **Políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp. 23 - 37
- Litwin, Edith (org.).**Tecnologia Educacional, política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MACHADO, Maria Lúcia. **Pré-escola é não escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MACHADO, Maria Lúcia. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASETTO, Marcos. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem (Understanding Media)**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas das escolas de Uygotsky para a educação infantil. In: SILVA, Amália Santana de. **Educação e assistência: direitos de uma mesma criança**. Campinas, SP: Unicamp, 1999.
- MORAIS, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educando**. São Paulo: Loyola, 1999.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte de século XX. In: PILLAR, Alice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação:1999. pp 85-98
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto. Do mito de tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/nov/dez. 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção da Ciência em Formação)
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PACHECO, Elza Dias. **O pica-pau: herói ou vilão?** representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Loyola, 1985.
- PELLANDA, Nize Maria Campos; CAMPOS, Eduardo Pellanda (org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Levy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- PEREIRA, Rita Maria Ribes; SOUZA, Solange Jobin e. Infância, Conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999
- PINTO, Anamelea de Campos (org.). A experiência refletida na formação do educador. In: BELLONI, Maria Luisa. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. pp 169 - 187
- PIRSING, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. São Paulo: JM, 2003.
- PORTO, Tânia Maria Esperon. **A televisão na escola... Afinal que pedagogia é esta?** São Paulo: JM, 2000.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. São Paulo: Papirus, 1996.
- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp 63 -92.
- PRIORI, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n.17, p. 67- 86, 2002.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil; trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/CED/Núcleo de Publicações, 1999.
- RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia de tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P.S. (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis. In Garcia, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**. SP. Cortez : 1996
- SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARMENTO, Jacinto Manoel. **As culturas da infância, nas encruzilhadas da 2ª modernidade** Portugal: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da criança., 2002. (mimeo).
- SARMENTO, Manoel Jacinto; BARRA, Sandra Marlene. **Os saberes das crianças e as interações na Rede** – Braga – Portugal: Universidade do Minho/Instituto da Criança, 200. (mimeo)
- SARMENTO, Manoel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias**. Sociedade e Cultura 2: cadernos do noroeste. Instituto da Criança - Porto: Edições Afrontamento, 2002. pp.13 – 29
- SARMENTO, Manoel Jacinto; PINTO, Manoel (coord). **As crianças contextos e identidades**. Braga – Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel. **As crianças - contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudo da Criança. Universidade do Minho, 1997.

- STEZER, Waldemar W. Instituto de Matemática e Estatística da USP. Entrevista a revista Psicopedagogia. Disponível em <http://www.ime.usp.br>. Acesso em 30/09/2003
- SILVA FILHO, João Josué da. **Computadores; super heróis ou vilões? um estudo das possibilidades de uso pedagógico da informática na educação infantil**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. UFSC, Florianópolis.
- SILVA FILHO, João Josué da. **Informática na educação: uma experiência de trabalho com professores**. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia de Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Amaria Santana de. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Revista Proposições**, Campinas, SP, UNICAMP, v. 10, n. 28, 1999.
- SOUZA, Solange Jobim e . Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da Infância. In: KRAMER, Sonia. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.
- SOUZA, Maria Isabel Porto de. **Construtoras de Pontes: Explorando limiar de experiências em educação intercultural**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis.
- SUBTIL, Maria José; BELLONI, Maria Luisa. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, Maria Luisa. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 47 - 72
- TAILLE, Yves de La Taille. **Piaget, Vigostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Trad. Marta Kohol de Oliveira e Heloisa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
- TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Infovias e Educação. ANPED, 26., 2003,. **Anais...** Poços de Caldas – MG : UFG, 2003. p.103 – 117
- Movimento Interfóruns de Educação do Brasil. **Educação Infantil, construindo o presente**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, UFMS, 2002
- VALTER, Leite; FILÉ, Márcia (org.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP, 2002.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional de educação infantil no Brasil no contexto de legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista Proposições**, Campinas: UNICAMP, v.10, n.1, 1999.
- WIGGERS, Verena. **Indicações pedagógicas para o acolhimento da criança no NDI**. Florianópolis: UFSC/ Núcleo de Desenvolvimento Infantil, 2004. (Texto não publicado).
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte; um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)



Anexo 1

Fonte: Farias, Vilson Francisco de - São José: 250 anos, Natureza, Vitória e Cultura – Centro Educação – UFSC

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO
GERÊNCIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

CADASTRO COM UNIDADES ESCOLARES QUE POSSUEM CRECHE E PRÉ-ESCOLAR-SÃO JOSÉ -SC-2003

Município	Rede	Estabelecimento	Endereço	Número	Bairro	CEP	DDD	FONE	0 a 3 creche	de 4 a 6 anos PE
SAO JOSE	Estatual	CEI NS DAS GRACAS	R JOINVILLE		BELA VISTA	88110300		48 2576286	0	60
		CEI NS DE FATIMA	R ALAN KARDEC		FORQUILHINHAS	88106748		48 3570346	114	87
		CEI SAO JOSE	R PAULINO PEDRO HERMES	2785	NS DO ROSARIO	88108100		48 2462498	80	46
		EEB ALDO CAMARA DA SILVA	R PEDRO ANDRE HERMES		NS DO ROSARIO	88110650		48 2464075	0	51
		EEB ALTO FORQUILHAS	R GERAL		FORQUILHAS	88108500		48 2592678	0	37
		EEB FRANCISCO TOLENTINO	R XAVIER CAMARA		CENTRO	88103020		48 2474690	0	29
		EEB NS DA CONCEICAO	R JOAO GRUMICHE	805	ROCADO	88108100		48 2478195	0	39
		EEB PRES JUSCELINO KUBITSCHKE	R JACOB SENS		AREIAS	88113290		48 2461224	0	50
		EEB PROFª LAURITA DUTRA DE SOUZA	R GRALHA AZUL		PICADAS DO SUL	88106100		48 2570226	0	37
		EEB PROFª MARIA DO CARMO LOPES	R CAXAMBU		SERRARIA	88115600		48 2582210	0	44
		EEB PROFª PALMIRA LIMA MAMBRINI	R MOURA	236	BARREIROS	88117250		48 2404513	0	26
		EEB PROFª SILVIA DA SILVA MULLHAUSEN	R MANOEL TEIXEIRA		SERRARIA	88115180		48 2580481	0	43
		EEB PROFª AMERICO VESPUCIO PRATES	R JOSE VICTOR DA ROSA	770	BARREIROS	88117400		48 2466823	0	52
		EEB PROFª JOAQUIM SANTIAGO	R ENGELBERTO KOERICH	15269	COLONIA SANTANA	88103970		48 2780366	0	27
		EEB PROFª LAERCIO CALDEIRA DE ANDRADE	AV BRIGADEIRA SILVAS PAES	561		88101250		48 2410228	0	51
		EEB PROFª OSWALDO RODRIGUES CABRAL	R SAO JOSE	173	BELA VISTA I	88110304		48 2461042	0	50
		Total:								729
		Municipal								188
		CEI APAM	R MANOEL ROSA		LOT DONA ADELIA	88113853		48 2463915	80	20
		CEI BOM JESUS DE IGUAPE	R GETULIO VARGAS	681	PRAIA COMPRIDA	88103400		48 2473896	20	270
		CEI FLOR DE NAPOLIS	R DAS EMERALDAS		FLOR DE NAPOLIS	88106450		48 2570389	25	270
		CEI JARDIM PINHEIROS	EDSON BARROS		PICADAS DO SUL	88106320		48 2571636	46	174
		CEI JOSE NITRO	R GERAL		BOA VISTA	88115600		48 2584456	0	189
		CEI LOS ANGELES	R JOAQUIM JOSE MEURER	S/N	FORQUILHAS	88107500		48 3576110	7	90
		CEI MANOEL GUNHA	R STOS SARAIVA		STOS SARAIVA	88100000			26	72
		CEI NS APARECIDA	R VER PEDRO MEDEIROS		SERRARIA	88115250		48 2581845	87	178
		CEI SANTA INES	R PAULO JOAO DOS STOS	157	AREIAS	88117270		48 2466089	0	107
		CEI SANTO ANTONIO	R BENJAMIN GERLACH	877	FAZENDA	88104400		48 3433508	24	91
		CEI SAO FRANCISCO DE ASSIS	R MANOEL PORTO FILHO		FORQUILHINHAS	88108840		48 3575388	0	170
		CEI SAO JOSE	ESTRADA GERAL JOSE NITRO		JOSE NITRO	88111000		48 2584217	52	40
		CEI SAO JUDAS TADEU	R NOVE DE JULHO		IPIRANGA	88111300		48 3438474	144	117
		CEI SAO LUIZ	R DOCLIO LUZ		SAO LUIS	88115000			61	180
		CEI VIDA NOVA	JOSE ANTONIO PEREIRA		IPIRANGA	88111500		48 2579677	0	171
		CEI VILA FORMOSA	R AYRTON SENNA DA SILVA		VILA FORMOSA	88100000		48 3574052	93	62
		CENTRO EDUC JARDIM ZANELATO	R NS DOS NAVEGANTES		JARDIM ZANELATO	88115400		48 2580964	0	76
		CENTRO EDUC MUN FORQUILHINHAS	R OSVALDO CRUZ		FORQUILHINHAS	88100000		48 3576256	0	134
		Total:								2579
		Particular								25
		ACAO SOCIAL SALTO DO MAROIM	CEI FREI ANTONIO		COLONIA SANTANA	88123000		48 2780249	72	92
		ASSOCIACAO DE M DO BAIRRO SERTAO DO MARUIM	R FRANCISCO ANTONIO DE SOUZA	19552	SERTAO DO MARUIM	88103970		48 2574078	49	7
		CEI CRIANCA ESPERANCA	R VALDEMAR RUFINO DA SILVA	1560	IPIRANGA	88111650		48 3461655	2	22
		CEI RECRIAR LTDA	R FREI HILARIO	102	CAMPINAS	88101101		48 2417174	38	32
		CENTRO DE ED ESCOLAR KOBRA SOL LTDA	R ANTONIO SCHERER	555	KOBRA SOL	88102100		48 2590894	49	32
		CENTRO DE ED PE UNIVERSAL INFANTIL LTDA	R DOMINGOS PEDRO HERMES	1566	JARDIM DAS ACACIAS	88111330		48 2464717	8	11
		CENTRO DE ED PRIMEIROS DEGRAUS	R GENTIL SANDIN	11	PRAIA COMPRIDA	88103850		48 2475643	0	23
		CENTRO EDUC ALPHA JUNIOR LTDA	R SETE DE SETEMBRO	23	KOBRA SOL	88102030		48 2474595	0	97
		CENTRO EDUC BARREIROS	R DA INDEPENDENCIA	471	BARREIROS	88113280		48 2460766	6	55
		CENTRO EDUC CENECISTA SANTA CRUZ	R FRANCISCO JACINTO DE MELO	1038	BARREIROS	88113300		48 2466285	9	6

